ACTAS

VI Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación

Mar del Plata 24 y 25 de octubre de 2024

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

Compiladoras
Gaggini, Paula V.
Lapadula, M. Florentina

ISBN 978-987-811-225-1

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

Universidad Nacional de Mar del Plata
Actas de las VI Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación: democracia, derechos y educación : lo público y lo privado como narrativas en disputa ; Compilación de Florentina Lapadula ; Paula Gaggini. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-811-225-1

1. Educación. I. Lapadula, Florentina, comp. II. Gaggini, Paula, comp.
CDD 370.72

ISBN: 978-987-811-225-1

ÍNDICE

Conversatorio I- Coordina: Gabriela Cadaveira 10
Conversatorio II- Coordina: Andrea Bustamante 65
Conversatorio III- Coordina: Braian Marchetti 102
Conversatorio IV- Coordina: Mercedes Hoffmann 122
Conversatorio V- Coordina: Federico Ayciriet 177
Conversatorio VI- Coordina: Julia Gutiérrez 209
Conversatorio VII- Coordina: Sebastián Trueba 254
Conversatorio VIII- Coordina: Gustavo Vicini 297
Conversatorio IX- Coordina: Benjamín Rodríguez 319
Conversatorio X-Coordina: Santiago Díaz 369
Conversatorio XI- Coordina: Carolina Pandolfi 378
Conversatorio XII- Coordina: Laura Proasi 428
Conversatorio XIII- Coordina: Nicolás Braun 466
Conversatorio XIV- Coordina: Diego Calderón 511
Conversatorio Especial - "Socialización de Proyectos y Trabajos Integradores de la Especialización en Docencia Universitaria" Coordina: Matías Baigorria 536
Mesas- Talleres Simultáneas de Estudiantes y Graduadxs de la Lic. y Prof. de Ciencias de la Educación. 567

ISBN: 978-987-811-225-1

INTRODUCCIÓN

Investigaciones, grupos y proyectos en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Democracia, derechos y educación: Lo estatal y lo privado como narrativas en disputa

Aguirre Jonathan
Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET.
aguirrejonathanmdp@gmail.com

La educación, en tanto hecho social e histórico y en sus múltiples manifestaciones contemporáneas, se ha configurado como un elemento central en el debate público respecto a sus condiciones –materiales y simbólicas-, sus objetivos, sus actores, sus contenidos y sus relaciones con el medio. Diversos sectores sociales, económicos, políticos y culturales se han disputado y, actualmente se disputan, el sentido de la educación y sus narrativas a partir de su lugar en los procesos de socialización y subjetivación y en las condiciones de posibilidad que el territorio educativo ofrece y permite para quienes lo transitan (Grinberg y Porta, 2021). La propia genealogía del campo de las Ciencias de la Educación, desde su constitución moderna, no ha estado exenta de la complejidad que asume el objeto de estudio y ha sido testigo privilegiado de las pugnas ideológicas, culturales y metodológicas bajo las cuales se ha puesto a la educación en diferentes coyunturas epocales. Comprender, entonces, el hecho educativo desde su dimensión más compleja requiere asumir la multidisciplinariedad como condición constitutiva del campo. Dicha condición se vuelve una riqueza particular y distintiva de las investigaciones que se preocupan por interpretar los procesos educativos y hacia allí se debería orientar la formación de los futuros cientistas de la educación.

Hasta hace pocas décadas pensar en una institución destinada a la educación suponía contar con aulas, bancos, patios, pizarrones dispuestos de un modo tal que alrededor de veinte estudiantes pudieran sentarse junto con el docente para que allí se produjera la transmisión de la cultura que se definía como válida y necesaria para el ingreso a la vida adulta (Pineau y Ayuso, 2020). En los últimos años, esa infraestructura y ese sentido del espacio escolar (Puiggros, 1990; Pineau, Caruso y Dusel, 2016) y los supuestos respecto

ISBN: 978-987-811-225-1

de cuál es la cultura válida que debe ser enseñada, han vivido cuestionamientos que en sí mismos son permanentemente reformulados, así como la misma práctica docente. Incluso, éstas se han visto trastocadas por los efectos que la pandemia del COVID 19 y la consecuente profundización de la desigualdad socioeducativa y la virtualidad han producido en ellos.

Estas cuestiones ponen en tensión la pregunta acerca de la función educativa de emancipar dialógicamente a sus interlocutores, de brindar, en definitiva, la esperanza de la posibilidad (Freire, 2002; Giroux, 2015). Una posibilidad que, sin renunciar a la calidad educativa, a la inclusión de las nuevas tecnologías, la incorporación de la IA en los procesos formativos y la apuesta por la mejora de los aprendizajes, requiere otras pedagogías de la presencia (Tranier y Di Franco, 2020, Porta y Yedaide, 2017) donde los derechos, las emociones, los cuerpos, la afectación, las narrativas vitales de los sujetos educativos estén en el centro del análisis y nos permitan comprender las disimiles experiencias formativas que acontecen diariamente (Ramallo, Porta y Boxer, 2019). Es por ello que reafirmamos a la Educación como un archipiélago de posibilidad y oportunidades. No solo un espacio desde el cual legar o transmitir saberes históricamente construidos para redefinirlos, dislocarlos y resignificarlos, sino también un territorio de creación y creatividad, un lugar hospitalario que permita su habitabilidad desde una alteridad crítica, desde el reconocimiento de los otros, de sus experiencias vitales, de sus opciones y deseos y desde allí construir nuevos horizontes educativos.

Destacamos que el crecimiento y especificidad del campo de las Ciencias de la Educación no cesan de habilitar año a año un despliegue sensiblemente amplio del corpus de producción académica y disciplinar, como así también experiencias de investigación e intervención que desestabilizan y amplían nuestras propias fronteras. En nuestra Facultad, esta fuerza (siempre colectiva) no sólo se vio reflejada en la creación de nuevos grupos y proyectos de investigación y en la consolidación del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), sino también en una prolífica producción desde la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, que año tras año suma nuevos egresados. A su vez, la ya histórica re-apertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, durante el 2019, a la que se sumó posteriormente la apertura del Profesorado en CE, han ensanchado y reforzado líneas y proyectos de investigación, intervención y extensión que nos convocan a reconocer al Ciclo de Formación del Profesorado como espacio germinal del Departamento de Ciencias de la Educación. La articulación

ISBN: 978-987-811-225-1

pedagógica en la formación docente en las diversas disciplinas sociales ha sido una potencia y un desafío en los últimos años. Incluso, las recientes creadas Diplomaturas de Posgrado en Enseñana Virtual e Investigación Educativa dan cuenta de la constante preocupación por la actualización docente y el desarrollo del campo educativo local y regional. Asimismo, las Jornadas que compartimos en octubre del 2024, dialogan y conviven con diversas propuestas de eventos académicos, simposios, workshops, que cada equipo de cátedra y cada grupo de investigación del Departamento va edificando según su especificidad disciplinar o metodológica y que abonan a la actualización antes mencionada.

Recuperando el espíritu de las ediciones anteriores y con el propósito de promover el intercambio entre investigadores en educación, estas VI Jornadas buscaron abrir un espacio para la socialización, el debate y la reflexión de investigaciones y proyectos de investigación que aborden, desde diversos enfoques y con diferentes metodologías, objetos de estudio significativos en torno a la materia que nos convoca.

Asimismo, en esta edición, la temática que inspiró y motivó la realización de dichas jornadas se centra en recuperar la tríada conformada por democracia, derechos y educación al tiempo que pone en el centro del debate a lo estatal y lo privado como narrativas que en la actualidad se encuentran en disputa. Desde allí es que no podemos dejar de mencionar que el contexto político, económico y social que atravesamos se presenta hostil, incierto y de una profunda preocupación respecto al futuro de la educación pública argentina en sus diversos niveles y territorios. El desfinanciamiento, el recorte presupuestario, la instauración de discursos en torno al supuesto adoctrinamiento en las instituciones educativas, y el desprestigio desde el cual se define la propia profesión docente hacen que estas jornadas se hayan constituído en espacios plurales de reflexión, de encuentros y de acciones en defensa de una educación que transforme la vida de quienes la transitan cotidianamente.

A 40 años de la recuperación democrática consideramos significativo indagar también sobre los logros, desafíos y tensiones que conlleva el proceso de democratización de la región y de las instituciones educativas y científicas; el cual ha sido atravesado por múltiples problemáticas políticas, económicas, sociales, etc. Si bien se ha logrado que una mayor cantidad de estudiantes accedan a más niveles de escolarización, persiste la desigualdad educativa para amplios sectores de la población que no sólo sigue siendo necesario tematizar e investigar, sino también amerita establecer mayores nexos entre la producción de conocimiento sustantivo y el diseño de las políticas públicas. Nos debemos también un

ISBN: 978-987-811-225-1

debate profundo en torno a la formación de docentes y sus vinculaciones con las nuevas infancias, los nuevos escenarios laborales y profesionales que enfrentan los adolescentes al egresar de la escuela secundaria y los complejos hilos de articulación con las nuevas demandas de la sociedad en su conjunto en torno a la digitalización de las prácticas y su virtualización. En suma, un aporte a la reflexión y a la democratización educativa.

En este marco, las VI Jornadas de Investigadores en Educación contaron con la presentación de trabajos e investigaciones provenientes de equipos de investigación, proyectos y becarios en campos particulares como las didácticas específicas, la didáctica general, la formación del profesorado, las tecnologías de la educación, la política educativa, la sociología de la educación, la historia de la educación, la economía de la educación, la Universidad y su marco orientador, docencia, extensión, vinculación, transferencia, inclusión educativa y aspectos metodológicos de la producción de conocimientos en materia educativa, entre otros.

Las Jornadas pusieron énfasis tanto en la presentación temática como en el abordaje metodológico, al tiempo que intentaron poner en diálogo perspectivas y experiencias provenientes de los distintos espacios y saberes disciplinares, que puedan habilitarnos otras escuchas y resonancias. Aquí emerge como potencia y como necesidad la articulación entre universidades, institutos formadores de docentes, escuelas y centros de formación profesional de nuestra ciudad.

Desde el Departamento de Ciencias de la Educación y el equipo organizador del evento, nos propusimos que las Jornadas permitan compartir investigaciones consolidadas y aportes incipientes en el campo de la Educación, producto de proyectos y grupos radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, el trabajo en las diversas asignaturas y grupos del Departamento de Ciencias de la Educación y en otras instituciones del Nivel Superior Universitario y Terciario a nivel local y regional. Asimismo apostamos por generar intercambios sobre aportes metodológicos y campos temáticos de las Ciencias de la Educación y potenciar las experiencias y saberes de investigadores en formación, estudiantes y graduados de la CEDU y de las carreras de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación.

En suma, los días que han compuesto el trabajo de las Jornadas buscaron habilitar espacios de encuentro y socialización académica en donde investigadores, docentes, extensionistas y estudiantes visibilicen sus

ISBN: 978-987-811-225-1

producciones a partir de las temáticas socio-educativas proyectadas posibilitando el enriquecimiento del campo de indagación en términos de desarrollo teórico, metodológico e investigativo en contextos (re)inaugurales postpandemia.

Las conferencias, paneles, conversatorios, talleres y performances que compusieron las melodías de las VI Jornadas procuraron recuperar lo antes mencionado así como también el espíritu que desde el equipo coordinador se intentó imprimirle al evento. El panel inaugural denominado "Democracia e Investigación Educativa en Argentina. 40 años de tensiones, vacancias, aportes y desafíos" contó con la presencia de Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET); Dr. Daniel Suárez (UBA); Dra. Isabel Molinas (UNL); Dr. Ricardo Pérez Mora (Universidad de Guadalajara, México). El jueves 24 de octubre concluyó con la Perfoponencia denominada "Lo performativo en la investigación educativa: ensayo sobre las especies que habitan en los bordes del camino" a cargo de la Dra. Isabel Molinas (UNL) y Dr. Luis Porta (UNMdP-CONICET) y finalmente el viernes 25 de octubre contamos nuevamente con la Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET) en el marco de la Conferencia Central titulada "Y una vez más nos preguntamos ¿Qué es la Pedagogía? ¿qué es la mirada pedagógica?". En ambas jornadas contamos con Paneles y Ateneos de Observatorios en Educación, Grupos y Proyectos del CIMED. El panel de cierre estuvo coordinado por el Dr. Francisco Ramallo (UNMdP-CONICET) y la Dra. Rossana Godoy Lenz (Universidad de la Serena, Chile) y versó sobre "Investigaciones-vidas en Educación: Experiencias entre Argentina y Chile".

Procuramos, como en la edición anterior, visibilizar trabajos de la Especialización en Docencia Universitaria y brindar Mesas Taller de trabajos de Estudiantes y Graduados de las Carreras de Ciencias de la Educación. Asimismo, en los XIV Conversatorios Simultáneos que se suscitaron se presentaron más de 200 ponencias muchas de las cuales se realizaron vía zoom ya que hemos contado con investigadores y extensionistas de México, Ecuador, Brasil, Uruguay y Chile respectivamente. Los resúmenes ampliados que a continuación presentamos dan cuenta de la riqueza, diversidad y potencia de los trabajos compartidos.

En mi carácter de Director del Departamento de Ciencias de la Educación me resta agradecer a quienes hicieron posible estas jornadas. Al equipo organizador, los coordinadores de conversatorios, paneles y conferencias, a los equipos docentes del Departamento, al Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades, en especial a Ciencias de la Educación HXEP por la co-gestión cotidiana, a las autoridades

ISBN: 978-987-811-225-1

de la Facultad de Humanidades por haberse atrevido a re-abrir la Licenciatura en 2019 y abrir el Profesorado en 2022 apostando por el desarrollo disciplinar del campo y por sostener económicamente las invitaciones a colegas extranjeros.

Las Jornadas se llevaron a cabo procurando la participación de docentes, investigadores, becarios y estudiantes que viven, sienten, se apasionan, y caminan los múltiples territorios educativos locales y que hacen de ello su principal lucha y utopía. En tiempos donde se pone en debate la educación pública y (re)aparecen en el debate público discursos, prácticas y políticas que atentan contra ella, estas Jornadas buscaron ser resistencia interseccional de los aconteceres educativos contemporáneos. No desde un lugar pasivo sino desde el empoderamiento que surge a partir de la reflexión activa de lo que nos sucede y afecta diariamente en el complejo campo de la educación. Felicitaciones nuevamente a los organizadores y a todos los autores que brindaron su aporte para la concreción de esta obra. Nos vemos en las VII Jornadas en el año 2026.

ISBN: 978-987-811-225-1

Conversatorio I- Coordina: Gabriela Cadaveira

EXPANSIÓN DEL CAMPO EDUCATIVO COMO PROYECTO COLECTIVO. APROXIMACIONES INICIALES A PARTIR DEL ESTUDIO SOBRE ARTES MARCIALES

Braun, Nicolás
UNMdP - GIESPA
Nicolasbraun01@gmail.com

Resumen
La actual presentación se ha consolidado a partir de una doble intencionalidad. En primera instancia, consolidar la presentación de la tesis doctoral presentada y que se encuentra a la espera de su correspondiente defensa, con centralidad en un tema pilar que refiere a modos posibles de presentar un marco organizativo de la formalización educativa. Aquí, el foco radica en correr la mirada del trinomio educación formal, no formal e informal, para sostener que las prácticas educativas se enmarcan en diversos grados de formalización, una educación expandida (Sirvent, 2006; 2009), de las cuáles son y deben ser Estado-céntricas, mientras que otras circulan con distintos grados de vinculación en función del Estado mismo. La segunda cuestión, como corazón de la ponencia, es el abordaje de un posible disparador en torno a las ontologías en y de la educación. (Ortega y Fernández, 2014). Esta gestación deviene consecuentemente de una articulación no intencionada entre lo construido a partir de la tesis doctoral y la propia perspectiva, siempre en mutación, sobre el campo educativo. En este sentido, surge la inquietud sobre aquello que circula en los espacios constituidos como hegemónicos la formación singular y colectiva (escuela) como aquellos que se relacionan de forma directa con el Estado en lo que respecta a la formación profesional, vinculación con la sociedad y construcción de conocimientos novedosos y situados (Universidad a nivel nacional e Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica a nivel provincial). Me arriesgo aquí a (re)bordear las perspectivas y modos de hacer educación.

Palabras clave: educación; expansión; artes marciales; ontología

ISBN: 978-987-811-225-1

De acuerdo a esta presentación particular, tomaremos como disciplina formativa a las artes marciales de procedencia oriental en su metamorfosis (Coccia, 2021) desde una serie de prácticas cuyo fin fue netamente bélico a ser embebido por una suerte de premisas de la implicancia de la formación del guerrero para un contexto temporo- espacial determinado a paulatinamente pasar a ser rutina de vigilancia o pasar a ser mercancía. La apertura de las tierras niponas reforzó la condición capitalista en lo que respecta a la enseñanza disciplinar. Más allá de ello, el foco aquí es la demarcación pedagógica de las disciplinas y el estrato ontológico a devenir; y luego considerar la expansión a mayores campos. ¿Cuál sería un susurro inquietante para movilizar la educación? Avivar(me) sobre aquellas disciplinas y sus saberes que se ven soslayados en función del contexto actual. Saberes que, en la construcción de un mundo ligado a la producción (en sentido mercantil) y movilizado por la acumulación de dinero y riquezas, pueden ser mirados como menores. Las prácticas corporales (Saraví, 2017), el movimiento o las artes son aquellas que se pueden recuperar aquí. El eje neurálgico aquí es sostener que dichos saberes, en tanto ser plausibles en perspectiva ontológica de la educación, apostaría a ser abordados desde lo sensible (Coccia, 2011), lo complejo (Morín, 2004;2005), lo profundo y lo ético-político (Braidotti, 2022). Sobre lo propuesto anteriormente, las artes marciales retomadas desde una mirada común con tintes consumistas pueden caer en el esoterismo superficial. Aun así, estudiarlas en profundidad y dialogar con participantes consolidados en el campo, habilitan un campo posible que presenta un modo de ser distinto que la educación (entendida aquí como campo académico) pudiese abordar. Las expresiones del movimiento y las formas de movilizarse constituyen una materialidad corpórea que se imbrica en ontologías que presentan destellos de modos de habitar el mundo de otras tierras y otros tiempos. En otros casos, como el jiujitsu brasileño, se encarniza el territorio latinoamericano y la filiación vital que se genera con las disciplinas (“Jiujitsu salva” contaba el mestre Federico Cociña sobre la frase brasileña). El mundo es, fue y será narrado.

ISBN: 978-987-811-225-1

Estas son narrativas posibles sobre las artes marciales. Esto debe ser meditado en profundidad (Musashi, 2018).

Los grados de formalización educativa y su relación con múltiples campos. Especificidad en Artes Marciales

En la mencionada tesis doctoral (Nota 1), se parte de la premisa que la educación no tiene una univocidad institucional y, por ende, social y política.

> La educación es un complejo proceso social que tiene diversos escenarios, protagonistas, peripecias y libretos. Más aún parte de su complejidad radica en que estos diversos escenarios sociales de la educación tienen lógicas propias, códigos más o menos restringidos, movimientos más o menos pautados. (Cullen, 2016, p.19)

Establecer una ontología cristalizada de la educación constituye una suerte de falacia, en tanto la educación se sostiene en una suerte con conversación continua entre sujetos, el tiempo, contextos, territorios, gobiernos u organismos; sumado a ello la perspectiva teórica asumida para establecer una relación epistémica con la misma. Por ello, se parte de la premisa aquí que la educación es presentada en perspectiva crítica y poshumana, por lo que habrá lineamientos ontológicos que la caracterizarán: la desnaturalización de las condiciones sociales como hechos dados, el cuestionamiento de las narrativas hegemónicas que refuercen las relaciones de poder a conveniencia, la apuesta por un sujeto tanto crítico como adherente al deseo, el distanciamiento a la exigencias del neoliberalismo o el viraje epistémico de la ciencia, donde se imbrican las ciencias nómades y sus sistemas de producción de conocimiento (Braidotti, 2022, p.184)

La enseñanza es su parcela accionaria de transmisión de saberes se puede presentar en diversos ámbitos, cada uno con sus características y condiciones. Desde una perspectiva tradicional, podemos encontrar tres ámbitos de educación: formal, no formal e informal. La educación formal se caracteriza por ser altamente estructurada y comprendida dentro del sistema educativo, cronológicamente graduada desde los inicios de la escolarización hasta la finalización de la universidad, con titulaciones avaladas por el Estado (Sirvent *et al*. 2006). En tanto la educación

ISBN: 978-987-811-225-1

no formal implica una acción educativa sistemática que se lleva a cabo en un marco al margen del sistema escolar oficial, de estructuración e institucionalización diversa, duración variable y titulación no oficial; mientras que la educación informal es tomada como aquella que ocurre a lo largo de toda la vida de forma *asistemática*, en la que se adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante la experiencia y relación con el entorno (Uribe Zapata, 2017). De acuerdo a esta clasificación, las Artes Marciales serían adjudicadas como prácticas de educación no formal. Las mismas no están contempladas dentro del sistema educativo argentino, salvo cuando son tomadas como deportes.

Sin embargo, "lo no formal, lo formal y lo informal, son construcciones inacabadas para nominar formas culturales de acción educativa. Expresiones de la acción educativa que son Estado céntricas, porque son definiciones que adquieren su validez demarcatoria en relación al Estado" (Rodríguez. 2009, p.154). Estas tres *categorías de organización educativa* son pensadas desde una lógica organizativa estatal que busca establecer aquello que los índices de valor educativo desde una perspectiva política. Esto ha conllevado a que "cuando pensamos en sistema educativo, pensamos en sistema escolar. (…) El sistema escolar es uno de los muchos sistemas que hacen parte de, sistema educativo de un país o de una comunidad" (Torres. 2009, p.167). Sería plausible establecer que hay, entonces, ámbitos de educación prescriptivos (obligatorios, curricularmente delimitados) y alternativos (opcionales, buscados por el propio sujeto de acuerdo a sus motivaciones). Por ello, la categorización tripartita difícilmente pueda dar cuenta del potencial afectivo y afectante del acto educativo, pues este depende de otros factores, como la intervención docente.

Hay un punto que debe ser necesariamente puesto en juego aquí. La educación, independientemente de su grado de formalización, se encuentra enmarcada, explícita o implícitamente, desde una teoría pedagógica. Por ello, independientemente de la disciplina a enseñar, el marco teórico conceptual de esa pedagógica será crucial. Se destacan las palabras de

ISBN: 978-987-811-225-1

Mosquera Gallego y Castrillón que, al defender la educación alternativa (no formal) desde una mirada crítica, manifiestan:

> La educación no formal entendida como aquella a la cual el sujeto acude libremente y se capacita no solo para desarrollar una labor específica, si no que le permite disfrutar de su tiempo libre y de sus espacios de ocio, esta educación es la que de una u otra forma conduce al sujeto hacia una emancipación, incluso mucho más factible que en la educación formal o estructurada de acuerdo con la pedagogía crítica, pues en el ámbito de lo no formal de la educación es donde más luchas sociales se producen, porque el individuo la busca por placer, y en esa medida es donde la pedagogía mirada desde lo social actúa más puramente como una pedagogía crítica, como un pensamiento crítico emancipatorio necesario frente a la creciente dificultad de superar la actual crisis de la civilización. (2007, p. 38)

La educación que presenta grados de formalización que van por fuera, por los márgenes de los niveles prescriptivos presenta la condición de elección y disposición del tiempo *liberado*. Aun así, no ha de ser siempre una práctica ligada al ocio, sino una en la que también hay tensiones, pujas y perspectivas sobre lo ético-político. Incluso se puede problematizar desde ellas la educación obligatoria, y viceversa. Sin olvidar que la educación de los sistemas modernos fue captada en su origen por la hegemonía del positivismo dejando en claro, por momentos, "el abismo que se produce entre educación y ciudadanía, o bien la fuerte alianza entre educación y ética, entendida entonces como mera adaptación social o como construcción pragmática de la democracia" (Cullen, 2016, p.93). Pensar la enseñanza de las artes marciales desde las pedagogías críticas es una tarea esencial. Dada su idiosincrasia (ligada a conceptos orientales) y sedimentos de nacimiento diversos (educativo, formativo, militar o civil defensivo) cabría la pregunta sobre qué lugar de poder se le da a él o la estudiante, qué estrategias se utilizan para facilitar el acceso al propio saber, qué posibilidades de acceso y permanencia sostienen o qué posicionamiento ético-político pregonan.

En conclusión, y en base a lo planteado anteriormente, se proponen dos aristas para analizar la enseñanza de las Artes Marciales. En primera instancia, pensar los actos educativos de acuerdo

ISBN: 978-987-811-225-1

a su *grado de formalización*, contrariamente a categorías preestablecidas, ya que "permite captar la complejidad del fenómeno educativo y, en particular, de estas experiencias más allá de la escuela" (Sirvent *et al.* 2006, p.10). Aquí se podrá pensar, estructuralmente hablando, el acto educativo de acuerdo a propósitos (educación inicial, educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales), dimensiones (sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje), perspectivas (socio estructural y simbólico) y las áreas de la vida cotidiana del propio educando. De allí la premisa de hablar de propuestas educativas en la educación expandida (Uribe Zapata, 2017) o permanente (Sirvent, 2009) lo que "implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela" (Sirvent, 2009, p. 127). Por otro lado, habilitar los relatos sobre la enseñanza a aquellos actores que forman parte de la práctica en el rol de maestro/profesor. En palabras de Fernández Cruz, "los profesores son personas que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás" (Fernández Cruz. 2010, p.23). Esta percepción se basará tanto en ideales y metas propias y como forma de edificación colectiva con individuos que se dedican al mismo oficio y con aquellos que comparten el acto educativo (sus practicantes).

Vinculaciones a partir de las teorías pedagógicas y la enseñanza de las artes marciales como educación alternativa/expandida

A raíz del apartado anterior hay dos premisas que se pueden marcar como condicionantes del campo educativo hoy, a modo de sostener un posicionamiento propio sobre la enseñanza de las artes marciales. La primera es hay diversas corrientes teóricas que mantienen un argumento onto-epistémico político sobre la condición y efectos de la enseña. La segunda es que la enseñanza se ve atravesada por grados de formalización que dependen, por lo menos en el contexto local, de las instituciones de educación con relación directa con el Estado, principalmente los espacios de educación obligatoria (nivel inicial, primario y secundario) y la educación superior (no obligatoria pero que el Estado debe garantizar su ingreso, sostener la permanencia y diversificar

ISBN: 978-987-811-225-1

las formas de finalización). Se refuerza la posición de que "educación no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela*. Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación" (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2022, p.27) y hoy se siguen manteniendo formas institucionalizadas de disciplinas enseñadas, con relación más o menos cercana al Estado, pero independiente de este. Esta idea no pretende ir a un campo de lucha de escuela vs espacios no escolares, sino profundizar los conocimientos sobre las múltiples prácticas de la enseñanza, docentes, de formación y de evaluación.

Las pedagogías críticas, descoloniales y queer han sido un punto de inflexión teórico en el campo que genera movimientos constantes para luchar por la ruptura de las desigualdades, dar visibilidad a las voces silenciadas y corromper sistemas de dominación. El devenir genealógico de la educación argentina ha sido proyectado, hasta hace un año, en clave crítica. Mediante la construcción de políticas públicas se ha buscado, paso a paso, generar mayores y mejores condiciones para que todas las personas puedan tanto finalizar sus estudios como transitarlos con sus necesidades mínimas cubiertas: comedores escolares, programa CONECTAR-IGUALDAD, modalidad de Educación para Adultos, la ley de ESI, el abordaje de la discapacidad, entre otras. Sin embargo, estos códigos se rigen para aquellas instituciones cuyo grado de formalización se conecta con su relación con el Estado. ¿Qué ocurre con aquellas disciplinas cuya enseñanza se encuentra ligada a sus propios códigos? ¿Cómo conviven las mismas dentro de un sistema económico cuyos recursos provienen, principalmente, de propuestas de Estado o de la inserción en el mercado? ¿Qué efectos podrían tener las distintas teorías de la pedagogía aquí?

Las artes marciales se ubican como disciplinas que tienen una organización estructurada, dependiente de niveles internacionales y nacionales. Es posible asumir que la dimensión curricular, devenido de una construcción socio histórico y luchas de poder, es abordada desde otro juego gramatical. Sin embargo, hay una organización que estructura los contenidos de su enseñanza. Tanto sea en materiales oficiales de cada disciplina como en manuales desarrollados

ISBN: 978-987-811-225-1

por maestros y maestras, se observan una serie de contenidos que se podrían subdividir en la historia, marcos teóricos conceptuales, técnicas y, los más importante, sistema de progresión (en forma de cinturones).

Las disciplinas de enseñanza no dependientes del Estado tienen, generalmente, una característica que otras instituciones educativas no tienen: hay un fuerte condicionamiento del deseo por asistir. La prescripción legal no se hace manifiesta hacía sus educandos. Esto, que puede parecer una habilitación a su desestimación con práctica formativa y, principalmente, productiva es su potencia. Los modos de educación alternativa no presentan formas de intervención despojadas de una formación ética, corporal y de un posible futuro profesional, más allá de sus saberes disciplinas a enseñar.

Por lo antedicho, facultarse a pensar la enseñanza de las artes marciales en clave de pedagogías críticas es habilitar una enseñanza que busque la emancipación plena de la persona, más allá de los saberes a enseñar. Brindar herramientas para leer el mundo en la generalidad y disciplinar en particular. Poner en tensión los ejercicios de poder puestos institucionalmente y en las formas de enseñanza posibles a encontrar en el campo. Habilitar espacio de apertura de palabras que no remitan exclusivamente a responder las solicitudes de un profesor o profesora. No hay blancos o negros en los usos de las palabras, ni siquiera grises, sino una godete lleno de colores. La finalidad de las intervenciones pedagógicas desde una mirada crítica no remite a la reproducción de statu quo, sino a las rupturas del mismo sobre los espacios de desigualdad. La emancipación plena, la aceptación de la diferencia, la habilitación de espacios de disertación junto a la búsqueda de transmitir saberes disciplinares conforman, en síntesis, una propuesta pedagógica superadora. Las dos preguntas a realizar son ¿cuáles son aquellas formas posibles de llevarlas a cabo? Y ¿estoy dispuesto/a al salto al vacío que ello implica?

¿Qué se enseña en paralelo? Las enseñanzas de la enseñanza desde una mirada ético-política de la docencia

ISBN: 978-987-811-225-1

Hay una condición sobre la enseñanza que ha de ser puesta en valor de acuerdo a los marcos establecidos anteriormente. Considerar la enseñanza como una acción que se centra en la transmisión de contenidos disciplinares, despojados de todo contexto y que no ponga en tensión las condiciones que generan los mismos o de la misma práctica, no sería más que una mirada reduccionista y reproductivista. Todo campo disciplinar tiene una serie de saberes correspondidos. Los mismos son manipulados, maniobrados, para ser organizados en contenidos. Dichos contenidos poseen, generalmente, una lógica relacional entre sí.

La enseñanza se hace cuerpo en las instancias de encuentro, conocidas como clases. Es ahí donde una serie de saberes propios para ejercerla, como también la decisión de cuáles utilizar y cómo hacerlo. De ahí la importancia, como se expuso anteriormente, de la formación docente. Más allá de eso, al ser un espacio de interacción de personas, ocurren situaciones que se caracterizan por su imprevisibilidad. Es posible planificar la enseñanza, pero no garantizar los resultados de una clase y está bien que así sea. Aceptarlo es conocer con mayor profundidad la docencia. Aun así, ante los emergentes es necesario tomar decisiones. Es por ello que las prácticas docentes, puestas en cuerpo, son un espacio que se caracteriza por la constante toma de micro-decisiones

Superpuesta con la enseñanza disciplinar, en cada decisión que se toma hay una enseñanza paralela que deriva en transmisiones de formas de vida. Es aquello que Gvirtz y Palamidessi han plasmado que “la enseñanza tiene, necesariamente, una dimensión moral; impone formas de valorar, de predisponerse y de evaluar las cosas. Supone también cuestiones políticas, éticas, filosóficas, estéticas” (2006, p.2018). En cada instancia de intervención generada hay una enseñanza del mundo que se pone en juego. ¿Cómo responde ante un desafío de un estudiante? ¿Cuáles son mis estilos de enseñanza principales? ¿Cuántas preguntas abiertas realizo en mi clase?

En los inicios de su enseñanza, el castigo corporal era (¿seguirá siendo?) una práctica habitual en las artes marciales. Careciendo de fundamentos fisiológicos, también implica de manera implícita una concepción del cuerpo. No sólo la ejercitación es vista como penosa, sino que habilita al

ISBN: 978-987-811-225-1

maestro o maestra al sufrimiento de su estudiante. “El castigo y las sanciones son formas de provocar cierta cantidad de dolor físico o psíquico a la persona que ha cometido una falta para que- en una situación futura- tienda a no repetirla y evite el consiguiente dolor” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p.222). Ello, salvo búsqueda por parte del estudiantado en otros espacios formativos, se reproduce. Algo similar ocurre con los estilos de enseñanza de asignación de tareas cerradas, conocido en sus inicios como estilo comando. La asignación de tareas cerradas, en donde el estudiantado es un mero ejecutor y no posee una mínima orientación de el por qué se pondrán en juego las acciones, transmite en paralelo la falta de toma de decisiones y reflexión sobre la propia práctica, la construcción de aprendizajes o la condición de no cuestionamiento a la tarea docente. El o la estudiante es ejecutor/a, en un marco de docilidad, y sumisión a las *órdenes* de su maestro o maestra. Otra situación a presentar puede ser cuando la palabra docente es interpelada y el espacio es cerrado con frases determinantes como *harás (o no harás) esto porque soy tu profesor*, poniendo en juego no sólo la falta de argumentación sino la noción de posesión y dominación frente al estudiante. Lo que no se considera en aquellos modos de expresión son los posibles actos de resistencia, pues los de obediencia no cobrarán relevancia. La resistencia se manifestará, lamentablemente, en la discontinuidad de la práctica.

Las dos menciones anteriores funcionan como ejemplo de modos de actuar posible dentro de la enseñanza disciplinar. Las prácticas de la enseñanza de imbrican con la perspectiva ético política y ontológica del ser. Se propone así la implicancia de una ética afirmativa que canalice a:

> …incrementar la capacidad de cada uno para verse reflejado con múltiples otros de una manera productiva y mutuamente fortalecedora, y crear una comunidad que actualice esta propensión ética. (…) La ética afirmativa es la práctica clínica de desintoxicarse del veneno de la falta de libertad, de la esclavitud y la tradición hacia nuestra naturaleza interna como entidades dinámicas de deseo. (Braidotti, 2022, pp. 208-209)

ISBN: 978-987-811-225-1

En este sentido, en tanto ontología de la educación, es crucial hacer lectura que se promueve, explícita o implícitamente, del ser las intervenciones y decisiones tanto propias como ajenas y analizar qué enseñanza en paralelo se gesta. Es pertinente no olvidar que en cada decisión tomada hay un efecto frente a él o la estudiante. Ello será, junto con lo disciplinar, determinante para su formación.

Referencias Bibliográficas

Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Editorial Marea. ISBN 978-987-1307-32-6. Original 2010

Coccia, E. (2021) *Metamorfosis*. Editorial Cactus. ISBN 978-987-3831-52-2

Cullen, C. (2016) *Perfiles éticos-políticos de la educación.* Editorial Paidós. ISBN 978-950-12-9369-2

Fernández Cruz, M. (2010) Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 17-32.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006) *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza.* Ediciones AIQUE. ISBN 950-701-497-7

Gvirtz, S., Gringber, S. y Abregú, V. (2022) *La educación de ayer, hoy y mañana: el nuevo ABC de la pedagogía*. Editorial Santillana. ISBN 978-950-46-6580-9.

Morín, E. (2004) La epistemología de la complejidad. En: *Gazeta de Antropología*, (20), 2. Texto original de e L'intelligence de la complexité, editado por L'Harmattan, París, 1999. Pp. 43-77. Traducción de José Luis Solana Ruiz.

Morín, E. (2005). Cap "El paradigma de la complejidad En: *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, (pp.87-110).

Mosquera Gallego, J. y Castrillón Barragán, B. (2007). Pedagogía crítica y educación no formal. *Uni-pluri/versidad*. 7 (2) 35-39

ISBN: 978-987-811-225-1

Ortega, R. y Fernández, J. (2014) La ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Revista Sophia.* Colección de Filosofía de la Educación. Ontología de la Educación. (17) 37-57.

Rodríguez, D. (2009). Contenidos en Educación No formal. En Morales, M. *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas Educación No Formal. Una oportunidad para aprender.* Uruguay. Dirección de Educación. ISBN: 978-9974-36-142-3

Saraví, J. (2017) Prácticas corporales y conductas motrices: en busca de precisión en los conceptos. En Crisorio, R. L. y Escudero, C. (coord.). (2017). *Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber. La Plata: Universidad Nacional de La Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 1). Recuperado de http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA*, Buenos Aires.

Sirvent, M.T. (2009) Re-conceptualizando la Educación No Formal. En Morales, M *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación No formal. Una oportunidad para aprender*. UNESCO, Montevideo, ISBN: 978-9974-36-145-4.

Torres, M. (2009) Evaluación en Educación No formal. En Morales, M. *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas Educación No Formal. Una oportunidad para aprender.* Uruguay. Dirección de Educación. ISBN: 978-9974-36-142-3

Uribe, A. (2017). Protoideas educativas de la educación expandida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 292-310. Recuperado de http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/856/1374

ISBN: 978-987-811-225-1

Notas

1-El escrito forma parte transversal de la trayectoria doctoral en educación dentro del Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y Autobiográfica en Educación, de la Universidad de Rosario, dirigida por el Dr. Porta Luis (UNMdP) y el Dr. Suarez Daniel (UBA). La tesis se titula Las prácticas de la enseñanza de las Artes Marciales en el Siglo XXI. Un abordaje interpretativo de sus concepciones y afectaciones a través de las narrativas (auto)biográficas de maestros en la ciudad de Mar del Plata.

LAS NARRATIVAS SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LOS MARCOS NORMATIVOS DEL NIVEL SECUNDARIO EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: DESAFÍOS, TENSIONES Y POSIBILIDADES

Cadaveira, Gabriela
UNMdP
gcadaveira@gmail.com

Flores, Mariana
UNMdP/ FASTA
marianaflores2511@gmail.com

Resumen

Este trabajo abordará los diálogos entre políticas educativas y el desafío de la inclusión de la interdisciplinariedad en el Nivel Secundario. Buscaremos reconstruir los discursos relacionados con la interdisciplinariedad en el Nivel Secundario a partir de un análisis de las leyes educativas nacionales recientes (Ley Federal de Educación 24.195, sancionada en 1993, y la Ley de Educación Nacional, 26.206, sancionada en diciembre del 2006,), además de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 13.688. Analizaremos, desde la misma mirada, los procesos de elaboración y construcción de los Diseños Curriculares para el Ciclo Básico y Ciclo Superior de la Escuela Secundaria. Pondremos el foco en cómo se ha incorporado la interdisciplina, desde la construcción de las materias en las que se han fragmentado los saberes fundamentales para el

ISBN: 978-987-811-225-1

nivel, hasta en la configuración de los contenidos a enseñar, y en las metodologías propuestas para hacerlo.

Palabras clave: políticas educativas; escuela secundaria; interdisciplinariedad

Introducción

El presente artículo busca dar cuenta sobre avances relacionados con el estudio de los diálogos y las tensiones entre políticas educativas y la inclusión de la interdisciplinariedad en propuestas de enseñanza en el Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires. Buscaremos indagar sobre los relatos oficiales (Yedaide, 2018) relacionados con la interdisciplinariedad en el Nivel Secundario a partir de un análisis documental de las leyes educativas nacionales que enmarcaron los procesos de elaboración y construcción de los Diseños Curriculares para el Ciclo Básico y Ciclo Superior de la Escuela Secundaria en la provincia de Buenos Aires. Nos enfocaremos en cómo se ha incorporado la interdisciplina, para formar parte de la gramática escolar propia del nivel secundario.

El recorrido conceptual aquí presentado, y nuestro posicionamiento en la metodología cualitativa, con una selección del análisis documental como la principal vía de acceso y análisis de la información, se encuadra en el marco de avances parciales de la tesis doctoral que estamos desarrollando, perteneciente al Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Mar del Plata). Asimismo, volcaremos en este artículo algunas caracterizaciones teóricas abordadas en el trabajo sobre políticas educativas llevado a cabo en el Grupo de Investigación de Políticas Educativas (GIEPE), perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Metodología: el análisis documental como aprendizaje a través de relatos oficiales

ISBN: 978-987-811-225-1

En este trabajo, buscamos lograr el relevamiento de las narrativas, o los relatos "oficiales", es decir, aquello "instituido, documentado y hecho público" (Yedaide, 2018, p. 227), que además, en este caso, poseen la característica de ser prescriptivos, y, por ende, performativos, en el sentido de que introducen la noción de "instauración" en el entorno pragmático de una entidad que hasta ese momento era inexistente, la de la acción (prescribir) y sus consecuencias (normativizar las maneras de habitar los espacios escolares, dividiendo a los mismos por disciplinas) (Aguilar, 2007).

Para este relevamiento, nos hemos valido de un análisis documental, metodología ampliamente utilizada en la investigación cualitativa, que apela a la centralidad de los archivos, partiendo, en este caso, de la noción de archivo enmarcada en la obra de Foucault, recuperado por Tello (2016). Este autor afirma que Foucault problematiza al concepto de archivo al definirlo como "un espacio extendido de organización y distribución de las inscripciones, de las marcas registradas sobre la superficie social, y de su forma de registro" (p. 44). Tello agrega que es mediante las operaciones del archivo que "se definen los límites y las regulaciones, los dichos y los hechos, las actas y los actos institucionalizados en una sociedad. El archivo ordena y distribuye los enunciados que conforman las formaciones discursivas en un momento dado." (p. 44)

La escuela secundaria como dispositivo: la "tradición inventada" de las disciplinas escolares

Nos interpela la posibilidad de conocer en profundidad los relatos (Lyotard, 1979) y las narrativas "oficiales" (Yedaide, 2018) que configuran, y conceptualizan las formas de habitar la escuela secundaria desde la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) en adelante, sobre todo en términos curriculares. Para ello, abordamos el estudio de la escuela, en su nivel secundario, entendiendo a la misma como un dispositivo pedagógico. Pensar a la escuela secundaria a partir del concepto de dispositivo pedagógico "introduce la pregunta por las formas que despliega la

ISBN: 978-987-811-225-1

institución escolar, la regulación de su vida, los múltiples sentidos que se construyen en el cotidiano escolar" (Machado, 2016, p.56).

Dentro del dispositivo pedagógico de la escuela secundaria, encontramos a la fragmentación en disciplinas escolares como uno de los pilares fundamentales que regulan y articulan la forma de habitarla. Cabe pensar en la fragmentación por disciplinas escolares como una "tradición inventada", según Hobsbawm (2002), es decir, un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado.

Es decir, las disciplinas escolares pueden ser entendidas como saberes (y conductas) que han nacido en el interior del dispositivo pedagógico de la escuela secundaria, son objetos, y prácticas que han sido producidas para hacer posible la enseñanza.

La fragmentación disciplinaria en el nivel secundario

Dentro de la fragmentación del saber en disciplinas escolares, encontramos, desde la Ley Federal de Educación, pasando por la Ley de Educación Nacional, hasta la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, procesos similares de narración de los procesos de configuración de la división de los saberes en distintas materias, áreas, o espacios curriculares. En abril de 1993, la Ley Federal de Educación (art. 53, inc. B.) estableció que el Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio específico debería:

establecer, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza (...) dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares en la escuela secundaria en la Argentina.

ISBN: 978-987-811-225-1

Con respecto a la organización de saberes y disciplinas, y su fragmentación, en la Ley Federal de Educación podemos observar que, en el Tercer Ciclo de la EGB, se proponía que los estudiantes pudieran: "lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal." (Ley Federal de Educación 24.195 de 1993. Capítulo III).

Mientras tanto, en la Educación Polimodal, se buscaba que los estudiantes lograran "profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.". En la Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal, por otra parte, se introduce el concepto de competencias, entendidas como "capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones y ámbitos de la vida, que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características, en el marco del ejercicio de valores éticos compartidos" (Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal, p. 2).

Además, con la incorporación de la Ley Federal de Educación, se introdujo la noción de "espacio curricular" en todos sus niveles.

Un espacio curricular organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar distintos formatos -taller, seminario, laboratorio, proyecto- o integrar varios de ellos. Un espacio curricular constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes, tendencialmente a cargo de un profesor o profesora. (Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal, p. 1)

Estos saberes considerados socialmente significativos, o espacios curriculares, cabe destacar, se inscribieron en una construcción socio histórica determinada, que, en la década del '90,

ISBN: 978-987-811-225-1

implicó una fuerte descentralización de la educación y guardaba una estrecha relación con organismos financieros internacionales, de fuerte injerencia no sólo en nuestro país sino en la región latinoamericana. Asimismo, la conceptualización de competencias demostraba una creciente relación entre los discursos educativos y las lógicas de mercado.

Tras la severa crisis económica que fragmentó y deterioró a un sistema educativo brutalmente desigual a la que hacíamos referencia, el gobierno del Presidente Néstor Kirchner dio inicio a un cambio profundo en materia educativa, n un principio, con cambios parciales, como la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.068 (LETP), y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (LF). Luego, se avanzó y profundizó el cambio con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en diciembre de 2006, que reemplazó a la criticada Ley Federal de Educación N° 24.149 (LFE). La sanción de la LEN implicó, entonces, la derogación de la legislación anterior, y una nueva modificación de la estructura del sistema escolar.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 surge de un "replanteo profundo de las funciones sociales que debía cumplir la educación" (Filmus y Kaplan, 2012, p. 5). La LEN, en su Artículo 32, determinó, que El Consejo Federal de Educación "fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen la revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional" (Ley de Educación Nacional N°26.206, Art. 85, 2006).

En el marco de la sanción de la LEN, se dio lugar a un proceso de consulta con los diferentes actores involucrados en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, involucrando a más de tres millones de personas, que manifestaron sus opiniones con respecto a una ley provincial que pudiera representar consensos entre todos los sectores. Finalmente, el 27 de junio de 2007, se aprobó una Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (LEPBA). De este modo, la Provincia se comprometió a dictar la política educativa en concordancia con la política educativa nacional, controlando su cumplimiento para consolidar la unidad nacional y provincial,

ISBN: 978-987-811-225-1

respetando las particularidades de cada región y distrito educativo. Estas prioridades y políticas de Estado buscaron asegurar una educación de calidad, inclusiva, equitativa y orientada al desarrollo integral de las personas en la provincia de Buenos Aires

A partir de la sanción de la LEPBA, comenzó un proceso de configuración y desarrollo de los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, los cuales constituyen una construcción discursiva potente que, desde el año 2007, han regulado el currículum del Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires, sostenido por la LEN y la LEPBA.

Las materias que componen el currículum de la Escuela Secundaria están organizadas en disciplinas escolares, tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Superior Orientado. A partir de la división en materias, se quiere representar definiciones y recortes de temas, problemas, conocimientos, que se agrupan y prescriben para ser enseñados en la escuela. Según el Marco General de los Diseños Curriculares (1998):

> la escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. (p.27)

En algunas materias, este recorte corresponde directamente con una disciplina científica, tal cual están recortadas en los estudios superiores, como en Matemática, mientras que en otros casos no, como puede ser, por ejemplo, Educación Física, Educación Artística, o Ciencias Sociales. Para la construcción social, y la institucionalización de las narrativas que se oficializaron mediante los Diseños Curriculares en cuanto a las disciplinas escolares que conforman la Escuela Secundaria bonaerense, se apeló, en muchas oportunidades, a la noción de interdisciplinariedad. Este concepto, como vemos, no resulta una novedad, ya que ha estado presente desde la Ley Federal de Educación.

ISBN: 978-987-811-225-1

En síntesis, en este resumen ampliado, hemos dado cuenta de algunos de los avances en el análisis documental de las leyes nacionales y provinciales que han configurado el currículum de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires desde finales del siglo XX. A partir de este relevamiento, hemos visto cómo la noción de interdisciplinariedad se ha posicionado y mantenido en el debate educativo a lo largo de experiencias disímiles, crisis, y oportunidades.

Referencias bibliográficas

Aguilar, H. (2007). La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad. *Revista Borradores*, 7(1), 9.

Buenos Aires (prov.). Dirección General de Cultura y Educación. (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB* / coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal (1998) Documentos para la Concertación. Serie A, N° 17. *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.* Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. Disponible en: http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002697.pdf

Filmus, D. & Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.

Hobsbawm, Eric. y Ranger, Terence. [eds.] (2002). *La invención de la tradición*, Crítica

Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006) Boletín oficial.

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) Capítulo IV.

Lyotard, Jean Francois. (1979). The Postmodern Condition. A report on knowledge. *University of Minnesota Press.*

Machado, Mercedes Libertad (2016). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación*

ISBN: 978-987-811-225-1

ambiental. Tesis doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación. Dirigida por Grinberg, Silvia.

Tello, Andrés (2016). Foucault y la escisión del archivo. *Revista de Humanidades*, (34), 37-61.

Yedaide, María Marta (2018). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP. *Revista de educación*. 13, 229-233.

HACIA NUEVAS FORMAS DE PENSAR LA ENSEÑANZA. TRANSFORMACIONES CULTURALES Y SUBJETIVIDADES EMERGENTES EN EDUCACIÓN

Miriam Kap
UNMdP
miriamkap@gmail.com

Sebastián Perrupato
UNMdP-CONICET
sperrupato@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto "Transformaciones en el campo de la didáctica", desarrollado por el Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales (GIDET). La investigación explora las prácticas de enseñanza y su vínculo con las transformaciones culturales, entendiendo la enseñanza no solo como transmisión de saberes, sino como un espacio de creación y expansión. Se analiza cómo los cambios culturales y dinámicas institucionales configuran nuevas subjetividades y conocimientos, desafiando racionalidades instrumentales tradicionales. Desde una perspectiva multidimensional y situada, el estudio examina cómo las decisiones didácticas están atravesadas por regímenes de veridicción, concepciones del cuerpo y posicionamientos ideológicos. En este sentido, las prácticas educativas dialogan con los rasgos epocales y las tensiones entre lo local y lo global, lo analógico y lo digital. A pesar de los conflictos, las innovaciones didácticas pueden prosperar en contextos sensibles a la diversidad y la otredad. Se resalta la importancia de las excepciones y tensiones como oportunidades para repensar la enseñanza que, lejos de ser respuestas inmediatas, posibilitan la construcción de nuevos problemas y miradas sobre el mundo en entornos educativos complejos y en constante transformación.

ISBN: 978-987-811-225-1

Palabras Clave: Didáctica General; Transformaciones culturales; Enseñanza; Subjetividad docente.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la investigación desarrollada por el Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales (GIDET). La misma indaga en las prácticas de enseñanza y las transformaciones culturales que promueven novedosas construcciones de conocimiento en diferentes contextos. Las prácticas de enseñanza son abordadas no solo como un espacio para la transmisión de saberes, sino como escenarios de creación que extienden sus fronteras en "expansiones didácticas y amplificaciones críticas que reivindican la colaboración, las alteridades y las culturas" (Kap, 2022, p. 11).

Con el fin de comprender los cambios, recreaciones y rupturas significativas en las prácticas de enseñanza, analizamos cómo las producciones entramadas en las tendencias culturales, atravesadas por dinámicas institucionales, suscitan nuevos interrogantes en los que "las nociones de subjetividad y agenciamiento como crítica de una concepción del mundo centrada en lo humano" (Parikka, 2021, p. 95) hacen visible las rupturas de las racionalidades técnicas o instrumentales de las tradiciones disciplinares. Las prácticas educativas, en este sentido, no pueden entenderse sin considerar su diálogo en un contexto cultural y político más amplio. Las experiencias subjetivas e institucionales que se despliegan –producto de las múltiples mediaciones tecnológicas que involucran la digitalización del mundo (Baricco, 2019)–, dan cuenta de tensiones e hibridaciones entre lo local y lo global, lo individual y lo colectivo, lo analógico y lo digital.

Adoptamos una perspectiva multidimensional, cultural, relacional y situada que permite examinar de qué manera las elecciones y reflexiones didácticas están atravesadas por transformaciones culturales (Jenkins, 2008; Van Dijck, 2016), regímenes de veridicción (Foucault, 2010), concepciones acerca del cuerpo (Calmels, 2013), así como posicionamientos

ISBN: 978-987-811-225-1

ideológicos e idiosincráticos. Siguiendo este marco teórico, entendemos que las decisiones didácticas reflejan las luchas por el poder material y simbólico al interior del campo educativo. Los espacios educativos en los que se despliegan las prácticas de enseñanza que cuestionan las tradiciones, muchas veces se ven confrontados y atravesados por factores externos que entran en conflicto con las necesidades y posibilidades de transformación. En este contexto, es fundamental profundizar el análisis acerca de cómo las prácticas de enseñanza interactúan con los rasgos epocales -entendidos como las características y dinámicas específicas de cada periodo histórico- y examinar de qué modo estas prácticas se incluyen y configuran como producciones culturales integradas en contextos cambiantes y emergentes.

La reflexión crítica sobre las exigencias tecnológicas (Sadin, 2020) que contemplan tanto la "tecnodiversidad" (Hui, 2020) como la multiplicidad de habilidades, modos de pensamiento y construcción de objetos y saberes por parte de los actores educativos, permite identificar prácticas innovadoras o rupturistas que, aunque no exentas de conflictos, pueden desplegarse en escenarios, equipos y configuraciones subjetivas caracterizados por su permeabilidad y sensibilidad hacia los entornos, las otredades y las diversas manifestaciones de lo heterogéneo. Esos momentos de tensión, conflicto y excepcionalidad (Agamben, 2004) abren la posibilidad a replanteos y revisiones de prácticas situadas y comprometidas y promueven formas de enseñanza que no se limitan a responder a demandas inmediatas, sino que permiten imaginar nuevos problemas y versiones del mundo en contextos educativos cada vez más complejos e interconectados.

Entre la creación y la disputa de sentidos

Desde una perspectiva crítica (Giroux, 2004), entendemos que la enseñanza está inscrita en relaciones de poder que desafían lo que es considerado conocimiento válido y, en este sentido, puede abrir espacios para la emancipación y la transformación. Entendida así, la enseñanza es un espacio en el que se crean y disputan sentidos, donde la transmisión de conocimientos convive

ISBN: 978-987-811-225-1

con procesos de resignificación y transformación cultural donde las prácticas no solo median el acceso al conocimiento, sino que también configuran subjetividades y visiones del mundo (Biesta, 2024).

En el contexto actual, la digitalización y las tecnologías amplifican las formas en que se producen y disputan significados; el conocimiento se configura en redes heterogéneas donde intervienen actores humanos y no humanos (Latour, 2005), generando dinámicas de mediación sin precedentes. Como señala Yuk Hui (2020): "la tierra y el cosmos han sido transformados en un gigantesco sistema tecnológico, la culminación de la ruptura epistemológica y metodológica que llamamos modernidad" (p. 43). En esta tecnodiversidad coexisten múltiples formas de construir conocimiento que tensionan constantemente las lógicas instrumentales dominantes. Así, la enseñanza trasciende la mera integración de tecnologías para convertirse en un campo de disputa sobre su uso, propósito y efectos en la configuración de subjetividades contemporáneas.

Comprender que las tecnologías son capaces de construir nuevas subjetividades implica entenderla como parte misma del sujeto en interacción con los objetos y relaciones. Como señala la autora italiana Laura Tripaldi (2023), "la tecnología está inextricablemente entrelazada con la vida de quien la construye" (p. 30). Desde esta perspectiva, lo nuevo emerge en el vínculo existente entre actantes —actores humanos y no-humanos— que forman parte de una vasta red de entidades convergentes (Latour, 2005), posibilitando la articulación de transformaciones alternativas en escenarios diversos. Estas conexiones catalizan la emergencia de prácticas disruptivas que reconfiguran las relaciones sociotécnicas establecidas.

La excepcionalidad y las nuevas prácticas de enseñanza

Las transformaciones en las prácticas de enseñanza no pueden comprenderse sin considerar los momentos de excepcionalidad que desafían las estructuras educativas tradicionales. Agamben (2004) define la excepcionalidad como un estado en el que las normas se suspenden o reconfiguran, abriendo la posibilidad de nuevas configuraciones institucionales y subjetivas. En

ISBN: 978-987-811-225-1

el ámbito educativo, estas situaciones pueden ser provocadas por crisis sociales, avances tecnológicos o cambios en las dinámicas culturales, generando la necesidad de respuestas pedagógicas innovadoras.

La excepcionalidad brinda una oportunidad única para cuestionar y explorar cómo se conciben las prácticas culturales, ya que estos momentos de incertidumbre ofrecen un terreno fértil para la innovación y la creatividad. Esta percepción de excepción continua fomenta la aparición de iniciativas y experimentos sociales que, aunque en ocasiones encuentran estructura, generalmente se expresan de forma fragmentada y en círculos específicos de individuos o colectivos y no constituyen en sí mismos un cambio radical o una innovación.

En el mismo sentido, la pretensión de innovación en la enseñanza, parece reducirse a la mera incorporación de nuevas tecnologías o metodologías, de manera dispersa y sin entenderse como una práctica situada y reflexiva. Hace algunos años el sociólogo Jaume Carbonell (2017) decía, en una conferencia, que “meter más tecnología en las aulas no es de por sí innovador”. Sin embargo, tal como señala Engeström (1987, 2001) las comunidades educativas, ante escenarios de cambio, reconfiguran sus actividades a través de procesos de negociación y transformación colectiva del conocimiento. Así, las prácticas innovadoras emergen no sólo como respuestas a la excepcionalidad o el imperativo del cambio, sino como espacios de controversia sobre el sentido de la disrupción, el conocimiento y la enseñanza que provocan la ruptura con una adaptación dócil. La incorporación de nuevas estrategias y recursos emergentes brinda alternativas de enseñanza imposibles de ser pensadas sin un marco de innovación que potencie el sentido crítico de las mismas.

Desde la perspectiva de Kemmis y Grootenboer (2008), las prácticas educativas están siempre inscritas en estructuras sociales y políticas que condicionan su desarrollo. En este marco, la innovación en la enseñanza no puede ser concebida como un proceso neutro, sino como una

ISBN: 978-987-811-225-1

intervención en un campo de fuerzas que promueve una transformación estructural de las relaciones pedagógicas.

Las prácticas excepcionales en la enseñanza surgen en contextos donde los modelos tradicionales ya no resultan relevantes para responder a las necesidades educativas y aún menos para formular nuevas preguntas. En este escenario, la incorporación de tecnologías alternativas y el más o menos reciente uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el aula, transforman los modos en que se produce y se disputa el conocimiento. Lo que implica que la IAG no solo asiste en procesos educativos, sino que también los reconfigura produciendo mutaciones didácticas (Kap, 2024).

El entrelazamiento entre prácticas excepcionales, atravesado por la digitalización y la inteligencia artificial, debe ser comprendido como la posibilidad de la emergencia de una nueva perspectiva pedagógica y didáctica que, a la vez, impugne los mandatos y los cánones, visibilice las relaciones de poder que las sostienen y se abra a lo imprevisto. Su potencial radica en la posibilidad de transformar las prácticas educativas desde una perspectiva situada, crítica y colaborativa, promoviendo una enseñanza que no se restrinja a responder a las demandas contemporáneas, sino que también expanda los horizontes de lo posible en la educación, convirtiéndose en espacio de creación y resistencia frente a modelos educativos tradicionales que, en muchas ocasiones, buscan reproducir lógicas instrumentales y disciplinarias.

Cuando es asumida como oportunidad, la excepcionalidad permite visibilizar la dimensión política de la enseñanza y la necesidad de prácticas que no sólo innoven en términos metodológicos, sino que abran la posibilidad de imaginar nuevas formas de relación pedagógica. Así, la innovación en educación, lejos de ser una simple adaptación a nuevas condiciones, puede convertirse en un motor de transformación cultural y social, ampliando los sentidos y horizontes del aprendizaje.

Conclusiones

ISBN: 978-987-811-225-1

Las prácticas excepcionales e innovadoras en la educación no pueden comprenderse únicamente como respuestas adaptativas a los cambios tecnológicos y culturales, sino como procesos de transformación que reconfiguran el sentido mismo de la enseñanza y el aprendizaje. La excepcionalidad, no sólo desafía las normas establecidas, sino que abre espacios de experimentación pedagógica donde la innovación se convierte en una práctica situada y crítica (Kap, 2022). El avance de las nuevas tecnologías y, en particular, de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), plantea interrogantes fundamentales sobre el rol de docentes y de estudiantes en la construcción del conocimiento. La incorporación de estos entornos habilita lo impensado y originales ensamblajes cognitivos humano-técnicos (Hayles, 2024) y, por lo tanto, su presencia deja de ser instrumental para convertirse en parte de un proceso transformador que redefine nuestra percepción del mundo. Este sincretismo potencia la agencia los sujetos involucrados, generando interacciones humanas enriquecidas que nos invitan a formular nuevas preguntas fundamentales acerca de qué significa realmente enseñar y aprender en esta era de convergencia. Por todo lo expuesto, entendemos que la innovación en la enseñanza no puede limitarse a la digitalización de contenidos o la automatización de ciertas tareas, sino que debe considerar la dimensión cultural y política del conocimiento, los novedosos agenciamientos, las temporalidades y materialidades ensambladas y el enorme potencial de la complejidad de los entornos. Lion y otros (2021) subrayan que transformar las prácticas pedagógicas implica disputar el sentido de lo que se enseña y cómo se enseña, situando la tecnología en un marco de uso ético y contextualizado. Así, el desafío actual es diseñar prácticas de enseñanza que dialoguen con los rasgos de la época, que potencien la creatividad y la autonomía, y que permitan a docentes y estudiantes posicionarse críticamente frente a los cambios culturales y tecnológicos. La excepcionalidad puede ser un momento de crisis, pero también un punto de inflexión, una oportunidad para reimaginar la educación desde nuevas perspectivas, construyendo espacios pedagógicos más diversos, inclusivos y transformadores.

ISBN: 978-987-811-225-1

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2004). *Estado de Excepción. Homo sacer II*. Valencia: Pre-Textos.

Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.

Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. Teoría de la Educación. R*evista Interuniversitaria,* 36(1), 1-12. https://doi.org/10.14201/teri.31487

Calmels, D. (2013). *Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio.* Buenos Aires: Biblos.

Carbonell, J. (2017). "Meter más tecnología en las aulas no es de por sí innovador" - ULL - Noticias-https://www.ull.es/portal/noticias/2017/jaume-carbonell-ull/

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research.* Orienta- Konsultit.

Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research. University of Helsinki.

Foucault, M. (2010). *La verdad y las formas jurídicas*. Buenos Aires: Gedisa.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hayles, K. (2024). L*o impensado. Una teoría de la cognición no consciente y los ensamblajes cognitivos humano-técnicos*. Buenos Aires: Caja Negra

Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.

Jenkins, H. (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.

Kap, M. (2022). Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. *DIDAC*, 80, 5-12.

Kap, M. (2024). *Vanguardias Didácticas. Prácticas de Enseñanza Indisciplinadas en la Educación Superio*r. Buenos Aires: Prometeo.

ISBN: 978-987-811-225-1

Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In *Enabling praxis* (pp. 37-62). Brill.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del Actor-Red.* Oxford: Oxford University Press.

Lion, C. Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 36-48.

Parikka, J. (2021). *Una geología de los medios.* Buenos Aires: Caja Negra.

Sadin, E. (2020). L*a inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.

Tripaldi, L. (2023). Mentes paralelas. Buenos Aires: Caja negra.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

EDUCACIÓN RURAL, TERRITORIOS E IDENTIDAD PROFESIONAL: VOCES DESDE LAS RURALIDADES BONAERENSES QUE ENTRAMAN DIÁLOGOS Y COMPOSICIONES COLECTIVAS

Martínez, Nora Cristina
UNIPE
martineznoracristina@gmail.com

Vicini, Gustavo Damián
GIFDIPP-CIMED-UNMDP
Gustavodamianvicini@gmail.com

Resumen

ISBN: 978-987-811-225-1

Este trabajo nace del entramado co-construido a partir de las trayectorias investigativas y vivencias compartidas por lxs autores en escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires. Desde el diálogo de experiencias educativas en las diversas ruralidades bonaerenses, proponemos comprender la educación rural como un entramado complejo donde se entrelazan, en tensión y complementariedad, la identidad profesional docente, los vínculos con la comunidad y las prácticas pedagógicas situadas. Recuperamos voces de maestras, en diálogo con estudiantes, familias e investigadores, que habilitan nuevas preguntas sobre el habitar profesional en espacios sociales rurales (Cragnolino, 2002). A partir de experiencias en escuelas unitarias del sudeste bonaerense y del re-encuentro en y con los propios recorridos de nuestras investigaciones, se despliegan sentidos, gestos y decisiones que construyen identidad desde el suelo que se pisa. Este trabajo apuesta al diálogo como práctica transformadora, donde lo pedagógico y lo territorial se entrelazan en clave colectiva.

Palabras clave: Territorios; Educación Rural; Identidad Docente; Narrativas

A modo de introducción

La sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) implicó un reconocimiento fundamental: la educación rural fue nombrada modalidad específica en los niveles Inicial, Primario y Secundario, con el objetivo de garantizar el derecho a la escolaridad obligatoria en función de las particularidades de quienes habitan zonas rurales. En consonancia, la Provincia de Buenos Aires adhirió mediante la Ley N.º 13.688 (2007), estableciendo un marco normativo que contempla tanto la diversidad de niveles como de modalidades educativas. En ese entramado, la educación rural adquiere rasgos propios, articulando el quehacer pedagógico con el entorno socio productivo, la familia rural y la comunidad, promoviendo el arraigo y el fortalecimiento de identidades regionales. Este marco normativo habilita una mirada situada sobre las escuelas y los espacios sociales rurales (Cragnolino, 2002), reconociendo su complejidad, diversidad y riqueza. En este sentido, entendemos a las ruralidades como territorios heterogéneos, con historias, prácticas y sujetos múltiples (Souza, 2018; Berardo, 2019), que invitan a revisar las representaciones tradicionales sobre lo rural para pensar desde allí otras formas de enseñar, aprender y habitar profesionalmente la escuela.

ISBN: 978-987-811-225-1

Entre senderos rurales y voces docentes: identidad profesional, escuela y territorio

Esta propuesta recorre los diversos territorios habitados por lxs autores en sus investigaciones sobre la educación rural en la provincia de Buenos Aires. Se trata de un interjuego que entrama diálogos, experiencias, voces, debates y definiciones sobre una tríada fundamental que se compone y co-construye entre identidad profesional, educación rural y territorio(s).

Revisitar el recorrido de nuestras investigaciones de posgrado, habitando los diversos espacios sociales (Cragnolino, 2002) de las ruralidades bonaerenses, nos permite observar en comunidad las relaciones, vínculos y prácticas que se entretejen entre docentes, estudiantes y familias en contextos rurales diversos. Esta reflexión es el eje central de la ponencia que presentamos en las Jornadas del Departamento de Ciencias de la Educación.

Las particularidades y diversidades de la escuela rural, definidas por su entorno y por las condiciones en las que se desarrolla la actividad pedagógica, marcan una diferenciación respecto de las grandes escuelas urbanas. A su vez, ponen en tensión sentidos sobre su existencia, la pertinencia de su oferta pedagógica y la relevancia de los estudios que abordan estas realidades. Invisibilizadas, aunque profundamente comprometidas con el desarrollo local y la contención frente al desarraigo —tal como plantea la Ley Nacional de Educación (2006)—, estas escuelas afrontan el desafío de articular lo pedagógico con su entorno cultural y productivo.

Desde esta perspectiva, el trabajo de campo nos permitió volver a habitar territorios significativos para nosotros: el paraje Juancho y la Escuela Primaria N°6, junto a su maestra y directora Mariana; la Escuela Primaria N°25 de Loma Verde, con Cintia como maestra y directora; y también regresar a Nahuel Ruca, donde Nora -directora y maestra de la escuela- se convirtió, a través de su voz, en una referente clave para la tesis doctoral de Gustavo. En ese entrecruce, Gustavo recorrió Juancho como parte de su investigación doctoral, mientras que Nora habitó el paraje rural de Loma Verde y su escuela para su tesis de maestría. Este trabajo de campo también facilitó el rescate de las historias de las escuelas rurales unitarias que habitan ese territorio.

ISBN: 978-987-811-225-1

Escuelas que persisten en el tiempo, marcadas por transformaciones sociales profundas que impactaron tanto en sus formas de existir como de enseñar.

Escuela Primaria N°6-Paraje Juancho-General Madariaga

Escuela Primaria N° 25- Loma Verde-General Pirán-Partido de Mar Chiquita

ISBN: 978-987-811-225-1

Escuela Primaria N° 9- Nahuel Ruca-Partido de Mar Chiquita

La complejidad de este contexto se nos presenta como una interpelación pedagógica constante, especialmente cuando participamos de la vida en las aulas desde la mirada de la Didáctica Profesional. Esta perspectiva concibe la reflexión compartida sobre prácticas situadas como una oportunidad formativa, que reconoce la densidad cultural de las prácticas docentes y habilita espacios de aprendizaje anclados en lo vivido. En este entramado, la experiencia y la palabra se vuelven materia pedagógica, dando lugar a una construcción colectiva del saber docente

Las perspectivas narrativa e interpretativa nos permiten dar sentido a los encuentros con las voces del territorio: investigadores, maestras, familias. En esa conjunción de experiencias, interrogantes y sueños, emergen rasgos identitarios en construcción. Lo que Edelstein (2002) define como una identidad en construcción.

Voces en diálogo: encuentros con maestras rurales

A partir de entrevistas realizadas a Cintia y Mariana, dos docentes que ejercen en escuelas unitarias de la provincia de Buenos Aires, construimos un espacio de diálogo que busca ir más allá del simple registro de sus experiencias. Esta conversación tiene como intención: escuchar los modos de actuar y las representaciones que orientan su práctica, revisar y develar nuestras propias preguntas como investigadores, generar un espacio compartido de aprendizaje y develar los

ISBN: 978-987-811-225-1

supuestos e imaginarios que inciden en las decisiones docentes con una mirada situada y transformadora. Hacer esto explícito, cobra sentido en tanto la toma de conciencia sobre los supuestos puestos en marcha habilita procesos de reflexión profunda que potencian una transformación genuina de las prácticas pedagógicas.

En este intercambio, se entrelazan trayectorias personales, afectos, tensiones y apuestas pedagógicas. Cintia es hija de un trabajador rural, hizo la primaria en la Escuela N°6 de Esquina de Arguas y vivió su infancia en una casilla. Transitó por varias instituciones hasta titularizar en la EP N°25, a la que eligió regresar en 2018: "Ya podría jubilarme, pero me quedo porque me gusta", afirma con firmeza. Valora especialmente la presencia del JIRIMM y el trabajo de los auxiliares: "Ahora soy una reina, solo doy clase", dice con una sonrisa que enmarca el reconocimiento a un trabajo colectivo.

Mariana, en cambio, se formó en escuelas privadas de Acassuso y comenzó su carrera docente en instituciones de sectores de alto poder adquisitivo. El cambio llegó con su mudanza a Pinamar, donde se reencontró con un deseo de infancia: enseñar en una escuela rural. "Acá soy yo", afirma, reconociendo la potencia identitaria de ese encuentro. Destaca el valor de la articulación entre escuelas rurales y sostiene con convicción: "Estos chicos merecen lo mismo que los de una urbana".

Ambas voces, desde recorridos diferentes, se encuentran en un mismo anhelo: habitar la escuela rural desde un compromiso pedagógico situado, con sensibilidad por el contexto y con la certeza

ISBN: 978-987-811-225-1

de que la educación, cuando se enraíza en el territorio, transforma tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden. De estos diálogos emergen sentidos que tensionan, interpelan y enriquecen nuestras propias formas de mirar la escuela. A continuación, algunos de esos núcleos:

Lo afectivo como componente profesional

Lejos de la mirada que opone afecto y profesionalismo, ambas docentes ponen en valor el vínculo como un saber pedagógico. Sus trayectorias personales se funden con sus modos de habitar la docencia. Compromiso, pasión y escucha son palabras que aparecen con fuerza. Mariana lo sintetiza en una frase potente: “La escuela rural todo lo puede”, y ambas coinciden en que el lazo con las familias trasciende el paso por la escuela. El acompañamiento no termina al sonar la campana: continúa en las visitas, en los mensajes, en los gestos cotidianos de una comunidad que enseña y aprende en red.

La identidad de las escuelas rurales

La ruralidad no es sólo un contexto geográfico, es una forma de estar en el mundo. Las maestras hablan de una responsabilidad ampliada, de hacer escuela más allá de los límites del aula. “Te tiene que gustar el barro, ir a dedo, hacer cosas que otros no harían”, dice Cintia, y en su voz se escucha una ética del hacer que implica esfuerzo, compromiso y pasión. Mariana agrega: “Las rurales somos más humanas. Compartir el mate es parte de la tarea docente”, y en esa imagen sencilla se condensa una pedagogía del encuentro.

Didácticas situadas

En estos escenarios, lo curricular se vuelve herramienta flexible, y no corset. El pizarrón y el horario se usan con libertad, atendiendo a la dinámica del grupo, al clima, al ritmo vital de la comunidad. Mariana define su aula como “una clase en 360”, donde el aprendizaje es colaborativo, horizontal y profundamente situado. La planificación se adapta, se resignifica y cobra sentido en el hacer cotidiano.

La escuela como territorio

ISBN: 978-987-811-225-1

"Somos el Estado", dice Cintia, y su afirmación da cuenta del lugar que la escuela ocupa como presencia estatal concreta en parajes donde muchas veces lo público se vuelve invisible. Las docentes no sólo enseñan contenidos: sostienen, acompañan, median, reparan. Mariana reconoce que no todas pueden ser rurales, que hay una sensibilidad particular que se aprende en el hacer: "Hay que tener amor por una cosa tan chiquita", dice, y en su voz hay una ternura política que interpela.

Lo que enseñan los y las estudiantes

Las maestras también aprenden. Cintia aprendió a no ser estructurada, a escuchar lo que no se dice. Mariana a hacer silencio, a habitar el tiempo sin urgencia. Ambas destacan que el afecto y la reciprocidad son la base del vínculo pedagógico. Las infancias rurales, con sus modos singulares de estar, enseñan a mirar con otros ojos, a enseñar con otros ritmos, a construir saberes con el cuerpo, la voz y la experiencia.

Este entramado de voces y sentidos no busca clausurar sentidos, sino abrirlos. En sus relatos, las maestras nos recuerdan que la escuela rural no es una excepción, ni un lugar que "resiste" desde la carencia. Es, en todo caso, un territorio fértil donde lo pedagógico se teje con lo humano, y donde cada gesto docente encierra la potencia transformadora de quien enseña con amor por su oficio y por la comunidad que habita.

A modo de cierre

Desde la voz de Andrés Brandani (2004), retomamos una afirmación que resuena en nuestras investigaciones: *"la escuela sin suelo desea la exclusión"* (p. 80). Es ese suelo —territorial, simbólico, afectivo— el que sostiene la experiencia educativa en las escuelas rurales. Y es desde ese suelo que las docentes construyen un hacer pedagógico profundamente comprometido con la vida de las comunidades a las que pertenecen, donde enseñar también implica alojar, escuchar y estar.

Cintia y Mariana no solo dan clase: interpretan el contexto, median entre saberes, reinventan sus prácticas a diario, y dan sentido al oficio docente en clave situada. En sus voces resuena una ética

ISBN: 978-987-811-225-1

que desborda el aula, una pedagogía del arraigo que se enraíza en vínculos, en gestos, en decisiones que no se toman desde la distancia sino desde la presencia atenta.

Sus relatos iluminan una escuela con suelo, una escuela que habita el territorio no solo como geografía sino como construcción colectiva. Una escuela que no reproduce, sino que crea. Que no impone, sino que conversa. Que no sólo enseña, sino que aprende. Una escuela que, lejos de ser una excepción marginal, condensa sentidos potentes sobre lo que significa educar en clave pública, sensible y transformadora.

Como investigadores, nos reconocemos interpelados. El diálogo con las docentes rurales nos invita a revisar nuestras preguntas, a complejizar nuestras categorías, a desarmar certezas. Escuchar sus trayectorias y prácticas nos desafía a descentrarnos, a habitar el campo educativo con otra disposición: más atenta, más humilde, más comprometida con lo común. En ese intercambio, también nosotros aprendemos. Y, en ese aprendizaje, se renueva el sentido de investigar en, desde y con la educación de las diversas ruralidades habitadas.

Hacia futuros escritos, se abre la posibilidad de avanzar en el concepto de una identidad en construcción dialógica entre estudiantes y docentes, cuyo escenario es el territorio, un espacio social en las ruralidades que alberga respuestas a los interrogantes contemporáneos sobre la vida de los seres humanos y su relación con la tierra que habitan. Esta perspectiva interpela el currículum en su totalidad: no solo en las formas, sino también en los contenidos que se traen al aula, en los saberes que se priorizan y en las preguntas que se habilitan.

Referencias Bibliográficas

Berardo, M. (2019). Más allá de la dicotomía rural-urbano. Quid 16 n° 11 *Revista del Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani.* Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Bernstein, B. (1985): Teorías sociológicas del contexto pedagógico. En *"Poder, educación y conciencia" Sociología de la transmisión cultural".* Ed. El Roure

ISBN: 978-987-811-225-1

Brandani, A. (2004). *Educación, suelo y filosofía. Un camino de aproximación, un abordaje cultural de la educación.*

Bolívar, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 40-65.

Canton Mayo y Tardif, M (2018)): Introducción: El problema de las identidades docentes. En *De la identidad profesional docente*, Narcea Ediciones (versión digitalizada)

Castorina, J. (2022) La reflexividad en la didáctica profesional. *Revista Análisis de las prácticas*, (1),15 – 43.

Cragnolino, E., & del Carmen Lorenzatti, M. (2016). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3), 63-76.

Edelstein, G. (2002). Las prácticas de la enseñanza y otras cuestiones. *Revista Perspectiva.* Florianopolis, 20(2), 467-482.

Gurevich, R. (1994): "Geografía: el desafío de explicar el mundo real", en B. Aisenberg B. y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.

Jiménez, A. B. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, *11*(3).

Laporte, M. E. (2007). *Aproximación a la Identidad Profesional de Docentes Rurales de la Provincia de Valdivia a través de Relatos de Vida* (Doctoral dissertation, Universidad Austral de Chile).

Martínez, N. C. (2014): *Ausencias e inclusiones, una reflexión sobre desarrollo curricular y escuelas rurales unitarias.* artículo realizado durante los estudios correspondientes a la Licenciatura en Gestión Educativa. UNTREF.

ISBN: 978-987-811-225-1

Montoya De La Cruz, G., Valencia Arcila, L. C., Vargas López, L. V., García Palacio, J. D., Franco Montoya, J. C., & Calderón Serna, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber*, *13*(34), 138-154.

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Buenos Aires: Paidós

Suárez, D. H, Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas.* Módulo 1 Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica y Módulo 2 La documentación narrativa de experiencias escolares. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Terigi, F. (1999). Itinerarios Para aprehender un territorio. *Colección Saberes clave para educadores* – Ed. Santillana – Buenos Aires

Viniater, I. (2010): *La entrevista de co-explicitación entre investigador y docente: un camino para el surgimiento y la expresión del "sujeto capaz"*. Recherches en Education – Hors. (Traducido del francés por Elisabeth Muñoz de Corrales-UNIPE)

PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESCOLHAS, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

Somensi, Camila.
Universidade Júlio de Mesquita Filho -UNESP de Presidente Prudente – SP, Brasil
camila.somensi@unesp.br

Leite, Yoshie Ussami Ferrari Leite.
Universidade Júlio de Mesquita Filho -UNESP de Presidente Prudente – SP, Brasil,
yoshie.leite@unesp.br

Resumo

Este trabalho parte da concepção de que o professor tem um papel muito importante para a educação pública de qualidade, especialmente quando é consciente de sua responsabilidade social e acredita no poder crítico e transformador da educação. A escola pública inserida na sociedade

ISBN: 978-987-811-225-1

capitalista reflete a complexidade e as contradições que são intrínsecas à essa organização social, o que influencia diretamente o trabalho docente. Nesse contexto, a atuação dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, é permeada por inúmeros desafios, cada vez maiores, que podem levar ao adoecimento ou mesmo desistência da profissão. Porém, mesmo dentro desse contexto dificultoso, existem docentes que escolheram ser professores e permanecem em sua profissão, buscando estratégias de enfrentamento e superação para realizar um bom trabalho nesta etapa de ensino. A questão-problema que buscamos responder é a seguinte: por que os professores dos anos iniciais escolheram essa profissão e como ocorreu sua trajetória formativa e profissional? Quais são as perspectivas e quais são os maiores desafios enfrentados atualmente? O objetivo geral dessa pesquisa é compreender por que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolheram essa profissão e como ocorreram suas trajetórias formativas e profissionais até a atualidade, identificando as perspectivas e os desafios de seu fazer profissional no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP. Pretende-se com esse trabalho, fomentar as discussões sobre as trajetórias e condições de trabalho do docente que atua nos primeiros anos do ensino fundamental.
Palavras-Chave: trajetória docente; escolha profissional; desafios da docência

Introdução

O presente resumo teve origem em uma pesquisa de mestrado em andamento, iniciada em 2023. A motivação para a pesquisa surgiu da própria trajetória formativa e profissional da pesquisadora, que concluiu o curso de graduação em Pedagogia e atuou por 5 anos na primeira etapa do Ensino Fundamental, no município pesquisado.

Essa pesquisa será realizada no contexto da escola pública. Segundo Nóvoa (2022, p.10), desde a segunda metade do século XIX, quando a escola pública surgiu, pouco foi modificado de seu modelo original. Esse modelo abarca sua estrutura espacial, seus currículos e disciplinas, bem como a organização das classes e das salas de aula, compostas de certo número de alunos e um professor, com carteiras dispostas para um quadro negro. Porém, apesar das estruturas e formas de organização ultrapassadas, a escola tem em si o brilho no olhar de vislumbrar o novo, de alegrar-se com as pequenas vitórias, de escolher a esperança, e de não se deixar intimidar pelos desafios (muitas vezes intransponíveis) da atualidade.

ISBN: 978-987-811-225-1

Os professores são os atores que humanamente representam e fazem acontecer os objetivos da escola, e apresentam eles também essas características, de não desistir facilmente, e em meio a tantos desafios, escolher permanecer, e seguir lutando pela educação de qualidade para os filhos das classes trabalhadoras, inclusos neles, seus próprios filhos. Há muito tempo, porém, acompanhamos o debate da necessidade de transformação da escola, pois as crianças de hoje não são as mesmas crianças de antigamente. Assim como as crianças da atualidade, a sociedade em si está sempre em transformação considerando principalmente a tecnologia, que já revolucionou o mercado de trabalho mais que uma vez.

Para compreender melhor a escola pública devemos analisá-la dentro da sociedade capitalista, uma organização social ideológica, desigual e excludente, "marcada pela existência de classes sociais com interesses antagônicos e inconciliáveis. " (SILVEIRA, 1995, p.22)

> "A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, suas configurações variam segundo as condições históricos sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações. O professor em relação à escola é ao mesmo tempo determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser recebem influências do ambiente escolar, também influenciam esse mesmo ambiente.". (CUNHA, 2014, p. 22)

A escola pública surgiu como uma necessidade da sociedade capitalista, e dessa forma tinha alguns papéis principais, como ensinar as crianças a viver em sociedade e preparar para o mercado de trabalho. Segundo SILVEIRA (1995, p.21), a origem da escola "está ligada à necessidade de desenvolver e consolidar a ordem social capitalista. " Contraditoriamente, porém, a educação tem em si o rompante revolucionário de fazer com que, ao ser formados, os sujeitos reflitam sobre o homem e a sociedade, e se posicionem contra os ideais do capital. "Assim, a escola é, a um só tempo, instrumento de reprodução e de transformação da realidade. " (SILVEIRA, 1994, p.25) Dessa forma a instituição escolar, portanto, também é "palco de

ISBN: 978-987-811-225-1

contradições, campo de batalha onde se confrontam as forças da dominação e as forças da libertação" (SILVEIRA, 1994, p.21).

Após o processo de democratização da escola as crianças das camadas sociais historicamente excluídas passaram a ter acesso às instituições escolares. Isso foi muito positivo no processo de superação das desigualdades, porém o trabalho do professor tornava-se cada vez mais complexo. As crianças não chegavam com conhecimentos prévios adequados, com diversas necessidades sociais e econômicos, muitas vezes dependendo da escola para realizar as principais refeições. São filhos de famílias que geralmente valorizam muito a educação, mas não tem condições de auxiliar as crianças nas tarefas escolares, nem mesmo capazes de oferecer um ambiente seguro para sua família, convivendo em contextos de insegurança e violência. A precarização dos prédios escolares é outro fator que vem ao encontro com essas dificuldades, com salas superlotadas, com mobília inadequada, sem investimentos, inovação e recursos a não ser o quadro e o giz, além dos inúmeros esforços do professor, sempre presentes para tentar acolher as demandas.

Essas questões cobram também da escola um reforço em seu papel social e cidadão, de acolher e auxiliar as famílias da classe trabalhadora com necessidades básicas a serem supridas. Muitas crianças e famílias encontram na escola a única forma de alimentação, dignidade e possibilidade de transformação em sua vida pessoal.

O professor certamente é a peça fundamental da educação. As teorias educacionais e o senso comum são unânimes em reafirmar essa importância. O professor, o mestre, o mediador entre o aluno e o conteúdo historicamente produzido. Sem a sua presença, mesmo que subentendida, o aprendizado acontece de forma parcial ou então não acontece. Porém, essa valorização nem sempre passa do nível superficial, sem o aprofundamento necessário que o tema suscita. A docência, apesar dos discursos acalorados de valorização e do caráter desafiador do fazer docente, ainda enfrenta os desafios da desvalorização. Por vezes o professor é considerado o salvador capaz de alavancar a educação de uma sociedade e por outras vezes, considerado seu carrasco,

ISBN: 978-987-811-225-1

responsabilizado e culpabilizado por seu fracasso. Por vezes orgulhoso de sua profissão e extremamente realizado por realizar um bom projeto, por outras desanimado e abatido, considerando abandonar a profissão.

O professor, embora lide com um público tão diverso, e perante uma sociedade tão complexa, ainda assim precisa se posicionar. O professor da escola pública, ele mesmo, enquanto classe trabalhadora, e recebendo como seu público os filhos de sua própria classe, e ainda outros mais marginalizados, precisa posicionar-se entre essas ideologias. Ou ele defende o oprimido ou posiciona-se contra ele. Nas palavras de Paulo Freire (2018) “Não existe imparcialidade, todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente? ”. Segundo esse autor:

> A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (Freire, 2018, p.23)

Assim, para analisar a história de professores em sua individualidade e subjetividade, suas perspectivas e desafios torna-se importante conhecer a trajetória formativa e profissional que trouxe o professor ao momento em que se encontra, bem como investigar como ocorreu o seu início na profissão. Porém, levando em conta que uma história deve ser contada de seu início, é necessário conhecer e refletir sobre os motivos de sua escolha profissional. Essa reflexão deve ter princípio ainda na formação inicial.

Considerando todas especificidades da escola pública e dos professores nela inseridos, o questionamento principal desse trabalho é: “Por que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolheram essa profissão e como ocorreu sua trajetória formativa e profissional? Quais são as perspectivas e os maiores desafios enfrentados? ” Mergulhando na subjetividade

ISBN: 978-987-811-225-1

das narrativas dos sujeitos de nossa pesquisa, buscaremos os sentidos atribuídos por cada um dos entrevistados ao seu fazer docente e as possíveis respostas para essas questões através de entrevistas narrativas com 6 professores da rede municipal que se encontram em uma fase intermediária de sua carreira (apresentando de 4 a 25 anos de atuação) no sistema de ensino municipal.

Seguindo esse raciocínio, o Objetivo Geral de nossa pesquisa é compreender por que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolheram essa profissão e como ocorreram suas trajetórias formativas e profissionais, identificando as perspectivas e os desafios de seu fazer profissional no Sistema Municipal Ensino de Presidente Prudente.

Metodologia

O problema em questão nos leva a uma pesquisa qualitativa, uma abordagem que considera a subjetividade e a qualidade dos dados coletados, para além do valor quantitativo sugerido pelos dados numéricos. Essa escolha justifica-se, pois, as subjetividades dos docentes nem sempre podem ser quantificadas ou organizadas formalmente. Como sujeitos da pesquisa, escolhemos professores que atuam nos anos iniciais do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP, e se encontram atualmente com mais de 5 e menos de 25 anos de experiência profissional. Para justificar esse critério de escolha, utilizamos os estudos de Huberman, (2000), sobre os estágios da carreira docente

Nesta fase de estabilização o professor passa a sentir um conforto maior na docência. Aos poucos vai se libertando do medo do insucesso e diminuindo gradativamente a rigidez que lhe dava a sensação de segurança no início da profissão. Nesse momento dá-se início a um terceiro período: a fase experimentação e diversificação. (8 a 25 anos) “Nessa fase as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (HUBERMAN, 2000, p. 41). Os professores dessa fase seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais

ISBN: 978-987-811-225-1

empenhados nas equipes de suas escolas. Huberman (2000). Dessa forma, em nossa pesquisa, o público alvo foi delimitado a professores de 5 a 25 anos de experiência profissional, buscando assim encontrar professores que estejam nessas duas fases.

Segundo Souza (2014) narrativas (auto) biográficas "centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si" (p. 43). Dessa forma essa metodologia vem de encontro ao objetivo de nossa pesquisa.

Utilizaremos como instrumento de coleta a Entrevista Narrativa (EN) baseando-se em Jochvelovich &Bauer (2003). Na EN, o entrevistado é chamado informante, e deve ser estimulado a narrar sua história de vida livremente, com a menor interferência possível do pesquisador, que só deve impulsionar e encorajar o relato, em busca das questões que pretende investigar. Os dados coletados e transcritos pelas entrevistas narrativas formarão o corpus de pesquisa, que será analisado a partir da Análise compreensiva interpretativa (Souza, 2014).

Atualmente a pesquisa encontra-se na fase de levantamento bibliográfico e escrita dos Capítulos Teóricos.e a próxima etapa consistirá na seleção dos professores para a realização das Entrevistas Narrativas.

Referências

Freire, P. (2018) *Educação e Mudança*. 38ª ed. São Paulo, Paz & Terra.

Huberman, M. (2000) O ciclo de vida profissional dos professores. En: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, p.31-61.

Jovchelovitch, Sandra.; Bauer, Martin. W. (2022) Entrevista Narrativa. En: Bauer, M, W.;

Nóvoa, Antônio; *Escolas e Professores Proteger, transformar, valorizar; colaboração* Yara Alvin, Salvador: SEC/IAT

Souza, E. C. D. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação. Santa Maria, 39-50.

ISBN: 978-987-811-225-1

EL FÚTBOL EN CLAVE DE DERECHOS

Un estudio de caso de la experiencia educativa popular en la "Escuela de Fútbol Los Chicos del Caribe" de la ciudad de Mar del Plata

Derechos educativos y Educación Popular

Damián Pons
UNdMDP. Facultad de Humanidades. Licenciatura en Ciencias de la Educación
damipons80@hotmail.com

Gabriel Cadaveira
UNdMDP. Facultad de Humanidades. Licenciatura en Ciencias de la Educación

Resumen

Esta presentación se propone compartir los avances en la tesis para la graduación en la Licenciatura de la Ciencias de la Educación de la UNMdP la cual se compone de un estudio de caso de una propuesta de Educación Popular denominada Escuela de Fútbol barrial "Los chicos del Caribe" que funciona actualmente en el Polideportivo Atahualpa, conducida por Marianela Rea. En ella nos proponemos amplificar las voces de quienes componen esta experiencia educativa deportiva mediante la cual se amplían de derechos en un contexto de derechos socialmente vulnerados, así como, visibilizar los compromisos éticos, políticos, sociales y educativos que allí se despliegan como tramas culturales barriales que hospedan horizontes de futuro. En este sentido y desde un enfoque cualitativo crítico interpretativo, el objetivo general de la investigación es comprender las experiencias de la "Escuela de Fútbol Los Chicos del Caribe" que promueven, en clave feminista, la ampliación integral de derechos de las infancias y adolescencias desde el Deporte Social en contextos socialmente vulnerados. Habiendo avanzado considerablemente en el cartografiado mediante la observación participante, conversaciones informales, entrevistas a los responsables del Polideportivo y el análisis documental, nos encontramos en este momento, describiendo la experiencia y pautando la entrevista en profundidad con Marianela, para luego, indagar sobre las percepciones de les niñes y jóvenes. Esta cuarta etapa de la tesis nos posibilitará, en el marco de la Educación Popular, interpretar el valor social de la experiencia en términos de expansión de derechos.

ISBN: 978-987-811-225-1

Palabras claves: derechos educativos; educación popular; contextos socialmente vulnerados; escuela de fútbol.

Introducción

En los márgenes de las políticas públicas, en los barrios de la ciudad de Mar del Plata, existen personas y organizaciones sociales que asumen la responsabilidad sociocomunitaria de educar, alimentar, cuidar y acompañar las trayectorias vitales de sus vecines, constituyéndose en garantes de derechos vedados. En muchos casos, estas propuestas son conducidas con una mirada crítica y sensible de la coyuntura social, dispuestas a mitigar el dolor, la ausencia y transformar las realidades en la cuales les toca vivir. Algunas de ellas se gestan desde enclaves educativos con el propósito de minimizar los efectos de las desigualdades, en defensa de la promoción y la garantía de los derechos sociales, y dentro de esas propuestas educativas que se desarrollan en dichos barrios, las prácticas deportivas ocupan un lugar destacado donde la enseñanza del fútbol se impone como una de las prácticas más populares en forma de Escuelas de Fútbol configurando un universo diverso y complejo de experiencias. Por este motivo, esta investigación consiste en un estudio de caso cualitativo, crítico e interpretativo de una propuesta de Educación Popular denominada Escuela de Fútbol barrial [1] "Los chicos del Caribe" [2], que funciona actualmente en el Polideportivo Atahualpa conducida por Marianela Rea [3], con la esperanza de amplificar las voces de quienes componen esta experiencia educativa deportiva en torno a la ampliación de derechos y visibilizar los compromisos éticos, políticos, sociales y educativos que allí se despliegan como tramas culturales barriales que hospedan horizontes de futuro, en contextos socialmente vulnerados desde la Educación Popular.

Resumen

Con las pedagogías "del sálvense quien pueda" (Korol, 2007) asomando con renovadas fuerzas en la agenda de la política nacional, la Educación Popular se presenta como un posible bastión

ISBN: 978-987-811-225-1

de resistencia ante un nuevo embate neoliberal en la República Argentina. Tal como afirma, bell hooks (2021), la crisis de valores actual, promueve una visión perversa de la libertad que la convierte en sinónimo de materialismo, reafirmando formas de dominación imperialistas, racistas, sexistas y de explotación de clases. Las promesas permanentes de ajuste del estado y desfinanciación de amplios sectores de la sociedad acechan con fuerza a las comunidades socialmente vulneradas. Por comunidades socialmente vulneradas entendemos, como expresa el documentación oficial del programa Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México según Loyo y Calvo (2009), a las condiciones que afectan a vastos sectores de las poblaciones resultado de los efectos de los procesos históricos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales (Terigi, 2009 p.29). Procesos sociales, que si bien son reversibles, producen como efecto permanentes y duraderos de la situación de vulnerabilidad, y en este sentido, los grupos no "son" vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad contextuales impuestas y complejas. De esta manera, las situaciones de vulneración revelan la amplitud e intensidad en que los derechos les son negados a diversos grupos sociales, y es en estos contextos de creciente incertidumbre, donde la Educación popular, como parte de Pedagogía Social, se hace presente para proponer experiencias educativas territorializadas que abran paso a la búsqueda de nuevos horizontes de posibilidad en las que cada cual pueden encontrar "algo en lo social, en lo cultural: sus propias llaves de plata (Lovecraft, 1997), que le permita entrar en la trama de época y ejercer sus derechos y deberes ciudadanos" (Núñez, 2007, p. 41) dando paso a la esperanza para componer otros futuros posibles como oportunidad de Antidestinos. La noción de Antidestino es abordada por Violeta Nuñeza, desde la Pedagogía Social, como un verdadero desafío de la educación, ya que es allí donde la Educación Social encuentra su legitimidad puesto que la práctica se juega caso por caso contra la asignación cierta de un futuro ya previsto para las personas en relación a cada persona en particular, sus contexto y vinculado a una práctica educativa específica (Nuñez 1999).

ISBN: 978-987-811-225-1

La idea de Antidestino de Nuñez concuerda con los conceptos de Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire en 1992. Allí, Freire plantea que es fundamental la esperanza para rehacer el mundo desde la lucha, puesto que la esperanza es una necesidad ontológica, que si bien, no tiene el poder de transformación por sí sola, es impulsora de las prácticas concretas que dan la batalla a la inmovilidad del fatalismo social que tiende a demorarla o paralizarla. De allí, que es primordial educar la esperanza, así como los sueño, ya qué "soñar no es solo un acto político necesario sino también una connotación histórico-social de estar siendo mujeres y hombre"..."no hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza" (Freire, 1992 p.116). En esta dirección, Alicia Inés Villa (2024, p19.) afirma, que la Pedagogía del territorio "nace de abajo hacia arriba, de la necesidad que tiene el pueblo de hacerse así mismo; del imperativo social que ha sido destruido y fragmentado por las lógicas intervencionistas neoliberales". Por lo tanto, la pedagogía del territorio se presenta situada, emancipatoria y componedora de una justicia social ausente en un formato de práctica flexible que permite "entrar y salir, acompañar y acompasar ritmos, restituir confianza y alfabetizar socialmente" (Villa, 2024 p. 19). En ella circulan saberes, cosmovisiones, experiencias que se construyen y se transmiten de manera consciente desde soportes didácticos espontáneos y específicos que tienen como arraigo la esperanza de otras nociones de futuro posibles para las comunidades socialmente vulneradas. Y continuando con estas ideas, Kantor (2016), específica en relación a la actividad física y el deporte, que:

"los espacios y las propuestas que promueven actividades físicas y deportivas constituyen actividades privilegiadas para que quienes las practican construyen vínculos valiosos con sigo mismo y con los demás, con su propio cuerpo, con el espacio y con el entorno social"..."se presenta como un terreno fértil para la enseñanza y el aprendizaje de prácticas saludables, solidarias y significativas en términos de pensamiento crítico, de movilización y participación ciudadana" (p.19).

De esta manera, concibe al deporte como un derecho y un valioso espacio de formación en donde conviven las obligación del Estado y las personas encargadas de su transmisión, en donde las

ISBN: 978-987-811-225-1

propuestas impulsadas desde la organizaciones sociales y proyectos comunitarios contribuyen a ampliar y enriquecer las posibilidades de vastos sectores de la población posibilitando que transiten por experiencias relevantes para sus vidas (Kantor, 2016 p.19). En referencia a citado, y retomando lo expresado por Paulo Freire desde la Pedagogía del Oprimido (1968), estos encuadres ubican a los espacios de formación deportiva barriales en torno a un posicionamiento político de la lectura del mundo, comprometiéndose con la movilización y organización para la defensa de los derechos y la reivindicación de la justicia. Por este motivo, Freire nos advertirá, que no basta con la comprensión crítica de la situación de opresión para quien es oprimido se libere. Desnudarla, dirá, es un paso para superarla siempre y cuando se empeñe en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en las que se da la opresión, reconociendo en la educación no solo una práctica pedagógica sino, además, un potente acto político. Freire, concibió a la Educación Popular como una herramienta de transformación desde una perspectiva crítica y emancipadora, refiriéndose al acto de la enseñanza como "un acto creador, un acto crítico y no mecánico" (1992, p.105). Dentro de estas ideas, Streck y Santos (2011), afirman que la Educación Popular es contrahegemónica ya que "hace del margen su lugar preferido" (p. 29). Por lo tanto, la Educación Popular, conlleva el esfuerzo por movilizar, organizar y formar clases populares que visibilicen, afronten y resuelvan colectivamente una problemática social común. Por ello, Claudia Korol (2017) nos habla de una concepción metodológica dialéctica en la educación popular, en la cual, la práctica social inmediata de las personas son el punto de partida de los procesos pedagógicos. Korol, como proponen repensar las prácticas de enseñanza a partir de procesos de reflexión que permitan dar las batallas a la cultura patriarcal. Este posicionamiento nos permite cuestionar estigmatizaciones, opresiones e injusticias en torno al protagonismo femenino en la conducción de experiencias educativas en el ámbito deportivo del fútbol barrial, intentando cuestionar las miradas, prácticas y representaciones sociales masculinizantes, heteronormativas y patriarcales que históricamente han operado en este ámbito que nos permita desorganizar las relaciones de poder, para

ISBN: 978-987-811-225-1

repensarlas. En relación a la pedagogía crítica de Paulo Freire , Claudia Korol (2007) plantea que "criticar una y otra vez las propias creencias parece ser el único camino para que nuestras ideas y nociones del mundo puedan ser vitales, fértiles, transformadoras. Quiero decir, revolucionarias" (p.9). En este sentido, la Educación Popular en torno al feminismo, nos propone pensar las experiencias educativas deportivas en el fútbol barrial como espacios potentes desde donde craquelar las masculinidades perfomáticas del fútbol, y hallar nuevos caminos para pensar la reposición de derechos socialmente vulnerados.

Estos sistemas de relaciones y representaciones que co-crean construcciones de identidad colectiva en torno a la práctica del fútbol son abordadas por Fernando Carrión (2006) como un fenómeno que "trasciende su condición de juego para convertirse en un hecho total -social, cultural, político y económico- y en una actividad global" . Y agrega, " El fútbol es un sistema de relaciones y representaciones, que produce una integración simbólica de la población alrededor de los múltiples componentes que tiene, produce o atrae; sea a partir de la práctica deportiva como de las esferas que lo rodean directa o indirectamente" (p.1). Según Giménez (1999, citado por Carrión 2006), "las identidades provienen de una doble situación: por un lado, de la condición de pertenencia que expresa la adscripción al territorio, género, clase, generación o familia y, por otro, de la cualidad funcional que lo asume desde el rol de hincha, jugador, dirigente o empresario. Estos dos orígenes identitarios pueden, en ciertas condiciones, ser excluyentes, contradictorios o funcionales, dependiendo del momento y del lugar, dada la condición histórica que tienen". De esta forma, concluye:

…"gracias a la condición de arena simbólica y simbiótica que tiene, la identificación que produce el fútbol es colectiva y múltiple. Arena en el sentido de ámbito de confluencia social de los diversos. Colectiva en tanto que es una práctica donde varios conjuntos sociales se identifican entre sí y en contraposición a otros (por eso múltiple). Es en definitiva, un espacio público (arena) que integra (simbiótico) y representa (simbólico) a partir de una pluralidad de elementos que confluyen simultáneamente".

ISBN: 978-987-811-225-1

En esta gestación de la identificación, el/la entrenador/ra tiene un "rol principal para la instauración y organización del ambiente para el desarrollo positivo de jóvenes" para Falcão (2012). En su estudio, concluye que los entrenadores de jugadores jóvenes brasileros en contextos de vulneración de derechos, aunque estuvieran motivados para ganar, promueven una filosofías de entrenamiento que otorga gran importancia al desarrollo de competencias de vida en sus jugadores y que, por otro lado, tienden a construir relaciones vinculares jóvenes, elaborando una serie de estrategias consistentes para la enseñanza de las competencias de vida que se consideran socialmente significativas. Por último, reconocían que factores como el nivel socioeconómico y características familiares, influyen fuertemente en el desarrollo de esas competencias de vida, y que son necesarias considerar para sus propuestas en las prácticas de enseñanza. En Argentina, según Archetti (2008, p.261) el fútbol es no sólo una arena eminentemente masculina sino que está también asociado históricamente a la construcción de una identidad nacional a través del éxito internacional del equipo nacional y a la "exportación" de grandes jugadores a Europa desde 1920. Respecto a su enseñanza en nuestro país existe una tradición muy extendida de prácticas de enseñanza deportiva recreativa y social denominadas comúnmente "Escuelas de Fútbol" en las que se integran un universo amplísimo de propuestas que comparten (por lo general), al menos, tres pilares fundamentales del deporte recreativo: enseñanza específica del deporte, diversión e inclusión. En relación a esos pilares comunes las prácticas de enseñanza configuran experiencias singulares. En el caso de la ciudad de Mar del Plata, podemos distinguir diversos escenarios en donde las prácticas de enseñanza manifiestan características diferenciales. Así, podemos distinguir escuelas de fútbol organizadas en diversas instituciones, como los son, los clubes sociales y deportivos en su carácter de asociaciones civiles sin fines de lucro; el EMDER; Las escuelas de enseñanza curricularizada, tanto de gestión estatal y privadas; los clubes de barrio; y las organizaciones políticas barriales. Encontramos, entonces, espacios de enseñanza sistematizada con propósitos propios que responden a la denominación de Escuelas de Fútbol pero que mantienen como criterios comunes los pilares anteriormente

ISBN: 978-987-811-225-1

mencionados. Lamentablemente, no existen en Mar del Plata informes o investigaciones que den cuenta de relevamientos o estudios de estas prácticas en profundidad y de manera situada, pero existen diversas publicaciones que desarrollan conceptualizaciones amplias sobre el deporte recreativo y social como tema de estudio. Por este motivo, este estudio de caso podría resultar original y valioso, ya que nos permitirá cartografiar las experiencias que propone la "Escuela de Fútbol en Barrio el Caribe" y explorar las diversas actividades que allí se llevan adelante para luego reconocer las intencionalidades pedagógicas que promueve la experiencia educativa indagando en las percepciones que las infancias y adolescencias reconocen de la experiencia, para finalmente, permitirnos interpretar las experiencias educativas que promueven la ampliación integral de derechos para las infancias y juventudes en la Escuela de Fútbol en clave feminista en contextos socialmente vulnerados en el Barrio el Caribe.

Notas al pie:

[1] En la ciudad de Mar del Plata son múltiples los escenarios en donde se enseña y práctica fútbol. Es universo de espacios deportivos lo componen experiencias con diferentes propósitos y configuraciones, como, por ejemplo, las Escuelas de Fútbol (de clubes, barriales, extraescolar, públicas y privadas), los Clubes federados a la Liga Marplatense de Fútbol que compiten en el ámbito local y en torneos nacionales organizados por AFA. Pero también, el fútbol se enseña y se práctica como contenido curricularizado en el área de Educación Física en colegios y escuelas, y a su vez, por fuera de estas matrices socialmente institucionalizadas, encontramos su transmisión popular en espacios denominados popularmente Potreros o Plazas.

[2] El barrio el Caribe es barrio reciente de la ciudad de Mar del Plata ubicado entre las Av. J.B. Justo, calle Canadá, calle Alvarado y calle Onésimo. Allí viven aproximadamente 40 familias, según Programa de Investigación de la Facultad de Arquitectura "Hábitat y Ciudadanía" (2021) las cuales cuentan con escasos servicios públicos https://quedigital.com.ar/sociedad/barrio-caribe-extenderan-la-red-de-agua-potable-para-otras-23-familias/.

ISBN: 978-987-811-225-1

[3] Marianela Rea es quien creo y conduce la Escuela de Fútbol "L@s Chic@s del Caribe" en la actualidad.

Referencias Bibliográficas de la Tesis

Alabarces, P. (2006). "Fútbol y Patria: el fútbol y (la invención de) las narrativas nacionales en la Argentina del siglo XX", en Papeles del CEIC, vol. 2006/1, papel nº 25, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, http://www.ehu.es/CEIC/papeles/25.pdf.

bell hooks (2021). Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing Libros, S. L. Madrid (España). www.capitanswing.com

Caride, J. A. (2021). Aportes para representar el concepto de "educación no formal". Entrevista de J. Camors . https://www.youtube.com/watch?v=-HgL-U20GNA Carrión, F. (2006). El fútbol como práctica de identificación colectiva. Área de candela. Fútbol y literatura, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2023). Estrategias de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa II. Gesida editorial.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2023). Estrategias de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa III. Gesida editorial.

Gómez, J. y Casacchia, C. (2009) Guía de estudio. Módulo 2. Deporte Recreativo; Licenciatura en Actividad Física y Deporte. UFLO

Gutiérrez, G. M. (2006). El capital social del deporte. In Culturas deportivas y valores sociales (pp. 199-210). Librerías Deportivas Esteban Sanz.

Korol, C. (comp.) 2007. Hacia una pedagogía feminista - 1o 1a ed. El Colectivo, América Libre, Pañuelos en Rebeldía.

ISBN: 978-987-811-225-1

Mancila, I., y Habegger, S. (2018). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio.

Nuñez, V. (1999). La Pedagogía Social. En Pedagogía Social: Cartas para navegar el nuevo mileño (Introducción y Capítulo 1) Buenos Aires. Santillana.

Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad.

Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. Revista de investigación educativa. Vol. 24, Nº 1, p. 147-164.

Porta, L., y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.

Porta, L. G., Ramallo, F., y Aguirre, J. (2023). Gen-eros-idades de las entre-vistas. Íntima narrativa de la investigación en comunidad. *Horizontes*, *41*(1), e023012-e023012. Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. Revista Decisión, 38, 32-37.

Skliar, C., & Larrosa, J. Comp.(2009) Experiencia y alteridad en educación Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

Stake, R (1995). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. Úcar, X. (2018). Pedagogía Social/Educación Social. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Vasilaschis de Giardino, I (coord.) (2006). Estrategia de investigación cualitativa. Gesida editorial.

Vasilachis de Giardino, I. (2007). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. Forum: Qualitative Social Research. Vol. 8, Nº3, Art. 6.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Parte 2. Editorial Brujas.

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

Conversatorio II- Coordina: Andrea Bustamante

TENSIONES DURANTE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FACULTAD DE DERECHO (UNMDP) BAJO LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA: EL CASO DE LOS CONCURSOS DOCENTES

Blasi, Ana V.
Grupo Hipoged, UNMdP
anavictoriablasi@gmail.com

Resumen
El objetivo de la investigación en curso es lograr una reconstrucción histórica del proceso de institucionalización y retorno a la tradición reformista operado durante la transición democrática iniciada en 1983 en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La denominada "normalización universitaria" constituye todavía un período poco estudiado de la historia de la Universidad y en la producción académica no encontramos trabajos que analicen el caso particular de la Facultad de Derecho. Se pretende contribuir a llenar ese vacío y aportar a la reconstrucción histórica de un período tan trascendente para nuestra Facultad, que tuvo consecuencias que se proyectan hasta nuestros días. En especial, se indagará acerca del caso de los concursos docentes, entendiendo que la decisión tomada respecto a los mismos en cada unidad académica, fue la base de las continuidades y/o discontinuidades con las estructuras académicas de la dictadura. Como instancia clave, los concursos determinaron la composición del padrón del claustro de profesores que elegirían decanos y rectores y también las posiciones dominantes dentro de los campos disciplinares. La regularización de los cargos cumplía un rol esencial en el proceso normalizador dado que representaba la voluntad de poner en práctica los anhelados principios de autonomía y libertad académica. Sin embargo, la realización de los concursos también trajo aparejadas numerosas tensiones hacia el interior de la unidad académica, principalmente vinculadas a la resistencia de algunos docentes a la participación de los estudiantes en los jurados al considerar que éstos no poseían la capacidad de realizar un juicio académico adecuado. Este trabajo recopila los primeros avances en la investigación, a partir del estudio de documentos obrantes en la institución y bibliografía específica orientada a relevar la

ISBN: 978-987-811-225-1

normativa institucional de la época y su aplicación, asi como el análisis de entrevistas ya realizadas por el grupo HIPOGED y el relevamiento de nuevos testimonios, pretendiendo dar cuenta de los escenarios, tensiones y contextos de la sustanciación de los primeros concursos docentes en el período normalizador.

Palabras claves: Tensiones institucionales; normalización universitaria; transición democrática; concursos docentes

Introducción

A 40 años de la recuperación democrática y con el propósito de indagar los logros y los desafíos de la democratización de las instituciones educativas, es imperativo reconstruir el denominado período "normalizador" de las Universidades Nacionales.

La transición democrática iniciada en 1983 dio lugar al denominado proceso de institucionalización de las universidades nacionales. Tan solo tres días después de asumir el cargo, el presidente Raúl Alfonsín firma el 13 de diciembre de 1983 el Decreto 154/83 por el cual se dispuso la intervención de las universidades nacionales y la designación de rectores normalizadores. En junio de 1984 se consolida este proceso iniciado con la sanción de la ley 23.068 de "Normalización de las universidades nacionales" que declaraba como régimen provisorio, "hasta tanto se dicte la correspondiente ley de fondo", lo establecido en el Decreto 154/83, derogaba la Ley 22207 (del PRN) y fijaba un año prorrogable por un plazo no mayor de 180 días para la completa normalización de las universidades. Por otra parte, la ley establecía la designación de autoridades transitorias, quienes serían los encargados de llevar adelante las tareas de llamar y sustanciar concursos abiertos y de oposición (para normalizar la planta de profesores), elecciones de representantes de los claustros y realización de asambleas de consejos directivos para elegir decanos y asambleas universitarias para elegir rectores (Buchbinder, 2005; Suasnábar, 2012).

ISBN: 978-987-811-225-1

Bajo este marco normativo, comienza en la Universidad Nacional de Mar del Plata el proceso de normalización universitaria bajo los principios del modelo reformista: autonomía, libertad de cátedra, concursos docentes y cogobierno.

El objetivo de este trabajo es recopilar los primeros avances en la investigación en curso, orientada a indagar acerca de la situación de los concursos docentes en la Facultad de derecho de la UNMdP durante el proceso de institucionalización y retorno a la tradición reformista operado durante la transición democrática iniciada en 1983. Se intentará dar cuenta de los escenarios, tensiones y contextos de los primeros concursos realizados, contribuyendo a lograr una reconstrucción histórica de período abordado.

Metodología

El trabajo realizado, producto de los avances de la investigación en curso se inscribe en los términos de la metodología cualitativa entendida como aquella que "constituye una tradición particular en las ciencias sociales que depende fundamentalmente de la observación de la gente en su propio territorio y de la interacción con ellos en su propio lenguaje y en sus propios términos" (Kirk y Miller,1991). Las técnicas de recogida de datos de la investigación cualitativa pueden agruparse en tres grandes categorías: la observación directa, las entrevistas en profundidad y el empleo de documentos. Se trabajó en primer lugar con el análisis de documentos y bibliografía especifica orientada a relevar la normativa institucional de la época y su aplicación. Se tuvo acceso al archivo de la Facultad de Derecho, analizando los libros de resoluciones de decanato y resoluciones de rectorado que se encontraban disponibles en la unidad académica. Todo material encontrado fue digitalizado. En segundo lugar, se analizaron entrevistas ya realizadas por otros miembros del grupo de investigación, a la par que se recurrió a relevar el testimonio de otros referentes claves como estudiantes, y miembros del centro de estudiantes entre los años 1976 y 1986.

ISBN: 978-987-811-225-1

Resultados

La sustanciación de concursos para la designación de docentes de acuerdo al modelo reformista, fue uno de los aspectos claves de la normalización. Pero también fue uno de los cambios más resistidos, fuente de numerosas tensiones que incluso en algunos casos, llegaron hasta judicializarse. Como instancia clave, los concursos no sólo determinaron la composición del padrón del claustro de profesores que elegirían decanos y rectores, sino también las posiciones dominantes dentro de los campos disciplinares (Suasnabar y Lazzaro Jam, 2022).

La ley 23.068 de "Normalización de universidades nacionales" le otorgó un lugar importante a la regulación de los concursos docentes. La norma preveía en su artículo 6 que dentro de las facultades del Consejo Superior provisorio se encontraba la de "Designar, a propuesta del decano normalizador respectivo, a los miembros del tribunal académico y a los jurados para los concursos;" Asimismo, conforme el artículo 7, el decano normalizador era el encargado de "proponer al consejo superior (…) la designación de los miembros del tribunal académico y jurado para los concursos *docentes"*. La conformación de las comisiones asesoras de los concursos docentes fue una tarea crucial para las autoridades normalizadoras dado su rol indispensable para legitimar el proceso de sustanciación.

Por otra parte, uno de los temas más controvertidos del debate parlamentario de la ley fue la discusión en torno a la validez o invalidez de los concursos docentes llevados a cabo durante la dictadura. Finalmente, el artículo 9 de la ley determinó que "*Los concursos sustanciados durante el gobierno de facto podrán ser impugnados a pedido de parte interesada dentro de los sesenta (60) días de promulgada la presente ley"*.

La ley universitaria N°22.207, dictada en 1980 por el PRN en su artículo 23 preveía que:

> La designación de profesores ordinarios se efectuará previo concurso público de títulos, antecedentes y oposición de conformidad a las modalidades y requisitos que establezcan los estatutos de cada universidad y lo estipulado por el artículo 8° del Régimen Jurídico Básico de la Función Pública en tanto no se oponga a lo normado por la presente ley. Los

ISBN: 978-987-811-225-1

> docentes auxiliares serán designados por concurso con los caracteres y requisitos que se determinen en los respectivos estatutos.

Sin embargo, de las fuentes documentales y testimoniales consultadas no surge se haya sustanciado concurso alguno para ninguna de las designaciones docentes efectuadas en el período 1980-1983. Durante todo el PRN, las vacantes en los cargos docentes fueron cubiertas con designaciones no deliberadas, a cargo del decanato, por personas cercanas al sector dominante y no quedaron vestigios de aquellos principios de la reforma universitaria de 1918, que proclamaba la designación por concursos de oposición y antecedentes. Bastaba únicamente con hacer mención a que se habían analizado los antecedentes de los profesionales, que estos reunían las cualidades para desempeñarse en el cargo, y que "el consejo asesor del decanato" se había expedido en forma favorable (Nota 1).

Amparados por este marco legal, a partir del mes de febrero del año 1985, comenzaron a sustanciarse, con gran expectativa, los primeros concursos docentes en la Facultad de Derecho de la UNMdP. La regularización de los cargos cumplía un rol esencial en el proceso normalizador dado que representaba la voluntad de poner en práctica los anhelados principios de autonomía y libertad académica. Sin embargo, la realización de los mismos también trajo aparejadas numerosas tensiones hacia el interior de la unidad académica. De los archivos consultados, surge la renuncia de muchos docentes, ni bien se comienzan a programar los primeros concursos.

En un primer momento, muchos de los docentes de la Facultad se negaron a su realización y luego decidieron no presentarse o directamente renunciar a sus cargos. Podemos citar dos casos emblemáticos que dan cuenta de los niveles de conflictividad alcanzados. El primero fue el caso del reconocido Dr. Pedro Nestor Cazeaux, titular de la cátedra de "Derecho Civil II (Obligaciones), y autor de los libros que aún hoy se utilizan en las distintas universidades del país para dicha asignatura, quien había sido decano de la facultad durante los años 1980-1981, que

ISBN: 978-987-811-225-1

omite presentarse a concurso y a principio de 1986 presenta su renuncia (Nota 2). O también el caso del Dr. Wenceslao Tejerina, Titular de "Derecho Civil I (Parte General), miembro de la comisión creada en 1977 para la reforma del plan de estudios, y miembro de la junta de asesores ad honorem designada por la delegación militar, quien en marzo del 86 es dado de baja del cargo por no haberse presentado a concurso (Nota 3).

La ausencia de aquellos que detentaban los más altos cargos docentes en los concursos, permitió el acceso a la titularidad de cátedras a jóvenes docentes. Muchos de ellos continúan en sus funciones hasta el día de la fecha.

El punto de controversia estaba dado principalmente por la participación de los estudiantes como miembros del jurado. Su presencia en el jurado fue motivo de resistencia por parte de algunos docentes, quienes consideraban un "despropósito" que los alumnos participaran en esta instancia dado que ello "quebraba el principio de igualdad" en la medida que se equiparaba al docente frente al alumno y porque, a su entender, éstos no poseían la capacidad de realizar un juicio académico adecuado. Por su parte, los estudiantes defendieron su participación en el marco de la democratización de la vida universitaria y justificaron su presencia por ser aquellos capaces de calificar el desempeño pedagógico de los postulantes. A pesar de las resistencias mencionadas, la incorporación estudiantil en el jurado no pudo ser desestimada (Pozzoni M y Castro M, 2019).

En la Facultad de Derecho, hubo un grupo de profesores, pertenecientes a las cátedras de Derecho Administrativo, Derecho Civil Parte General, Derechos Reales y Derecho de las Obligaciones, que habían tenido una participación activa en la facultad durante el régimen militar, ocupando muchas veces cargos de gestión o el rol de asesores de la delegación militar a cargo de la universidad, que acudieron a la justicia para impugnar la participación del alumnado en el jurado.

La Justicia rechazó la petición de los accionantes, resolviendo la controversia en un corto lapso de tiempo, por tratarse de una cuestión de puro derecho, dado que la normativa vigente establecía expresamente la participación del claustro de alumnos en los jurados de los concursos. Sin embargo, en el fallo se dejó asentado que el rol del estudiante como examinador quedaba

ISBN: 978-987-811-225-1

reservado únicamente al análisis de la propuesta pedagógica del concursante. Dan cuenta de esta situación los actores entrevistados quienes fueran jurados estudiantiles de esos primeros concursos, los cuales han manifestado que en cada dictamen se dejaba constancia de ello en un apartado al pie, para cumplir con la manda judicial.

Los números demuestran que la sustanciación de concursos docentes fue de suma importancia en el período de análisis. Tan solo entre comienzos de 1985 y mediados de 1986 se realizaron concursos en más de 20 materias: Derecho Civil I, Derechos Reales, Sociedades, Historia, Derecho Concursal y Cambiario, Derecho Internacional Privado, Derecho Comercial, Contratos, Derecho de Familia, Derecho Internacional Privado, Introducción al Derecho, Derecho Político, Finanzas y Economía, Derecho Notarial, Practica Procesal Penal, Derecho Penal I, Derecho Penal II, Derecho Procesal Penal, Derecho Romano, Obligaciones y Derecho Constitucional. Esto implicó el acceso a más de 70 cargos docentes por esta vía. Asimismo, los concursos facilitaron la creación de las primeras "cátedras paralelas" permitiendo a los alumnos tener opciones para elegir a la hora de cursar las asignaturas. Excede el marco del presente trabajo el análisis de la conformación de las denominadas "cátedras paralelas", pero debemos hacer una breve mención a que la eliminación del ingreso por cupo amplió notablemente el número de inscriptos a la carrera, con lo cual fue necesaria la sustanciación de concursos y la creación de nuevas cátedras para dar respuesta a la creciente cantidad de alumnos.

La realización de tantos concursos en tan poco tiempo, significó asimismo una renovación total en el dictado del contenido de las materias. Se actualizaron todos los programas, que fueron presentados para su aprobación ante el decanato por los flamantes titulares de las asignaturas.

Previamente señalábamos que muchos de los docentes que accedieron a un cargo por concurso eran muy jóvenes, por lo tanto, podemos sostener que, al rejuvenecerse la planta docente de la facultad, también se actualizo la forma de dictar las asignaturas.

Con la nueva planta docente conformada, se dio curso al proyecto de departamentalización, presentado al Consejo Académico Normalizador consultivo, con el objetivo de lograr la elevación

ISBN: 978-987-811-225-1

del nivel académico, la integración del claustro docente a la comunidad universitaria y la coordinación de los programas de estudio de la currícula. Así es como se crean cinco departamentos: de Derecho Civil, de Derecho Procesal e instrumental, de Derecho Público, de Ciencias sociales y del pensamiento y de Derecho Económico.

Referencias bibliográficas

Bartolucci, M (coord.) (2019). *Universidad Nacional de Mar del Plata. Antecedentes, proyectos y trayectorias*. EUDEM.

Buchbinder, P (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Editorial Sudamericana

Suasnábar, C., Lazzaro Jam, S. (2022). La "normalización universitaria" durante los primeros años del retorno a la democracia: los debates inconclusos, la tensión entre nuevas/viejas funciones y los límites de una renovación académica. *F.J.M. Talento Cutrin (Comp.). 100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina.* Tomo 3. pp. 183-194. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5569/pm.5569.pdf

Notas

1-Ejemplo de ello lo vemos en la Resolución de decanato n°56 12/09/80

2- Resolución de decano normalizador interino n°009, 28 de febrero de 1986

3- Resolución de decano normalizador interino n°054, 31 de marzo de 1986

LAS POSIBILIDADES DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DESDE LA NORMATIVA Y LOS DOCUMENTOS QUE ACOMPAÑAN LOS DISEÑOS CURRICULARES DEL NIVEL SECUNDARIOS EN LA PROVINCIA DE BS AS (2006-2021)

Buceta Sofía Irina
UNMDP
sofia.i.buceta@gmail.com

ISBN: 978-987-811-225-1

Martínez, Paula Agustina
paulagustinamartínez@gmail.com

Resumen
En la actualidad, la enseñanza en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires se basa en los lineamientos propuestos en los Diseños Curriculares publicados desde el año 2006. Estos presentan una organización disciplinar del conocimiento, correspondiendo cada materia con la enseñanza de una disciplina. Desde los últimos años, los docentes debieron hacer frente a la demanda de una enseñanza basada en el trabajo integrado entre materias. Partiendo de esta problemática, se llevó adelante la investigación "Las posibilidades de integración curricular desde la normativa y los documentos que acompañan los Diseños Curriculares del nivel secundarios en la Provincia de Bs As (2006-2021)" con el fin de evidenciar que la normativa y los documentos que acompañaron la implementación de propuestas de integración en las escuelas secundarias, actuaron más como sugerencias que como orientaciones concretas y aplicables. El siguiente trabajo es parte de dicha tesina, enfocando en las estrategias que se llevaron adelante como propuestas de integración.

Palabras clave: Currículum integrado; Normativa; Diseños Curriculares; escuelas secundarias; interdisciplinariedad

Introducción

Atendiendo las demandas actuales de las políticas educativas en la Provincia de Buenos Aires, se evidencia la necesidad de promover nuevas formas de enseñanza que contemplen cambios en la organización del conocimiento y se orienten a la búsqueda de un currículum integrado. En la última década la producción normativa que orientó la enseñanza en las escuelas secundarias hizo foco en la progresiva implementación de estrategias metodológicas basadas en la articulación entre materias. Los Diseños Curriculares (de aquí en adelante DC) actuales de la Provincia de Buenos Aires no organizan el conocimiento de forma interdisciplinar, pero constituyen el documento principal del que se nutre el quehacer de los y las docentes para elaborar las propuestas. En este sentido, los y las docentes de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires se encontraron ante el desafío de responder a las demandas educativas actuales, utilizando un diseño de carácter prescriptivo que no explicita cómo debería implementarse esta nueva

ISBN: 978-987-811-225-1

organización del conocimiento. Aunque los profesores y profesoras de la Provincia de Buenos Aires se han encontrado con grandes dificultades para implementar los cambios mencionados, debido a obstáculos que se relacionan con su condición laboral (por ejemplo, la limitación al momento de reunir las horas en una misma escuela que les impide juntarse con otros pares), en muchas instituciones se están produciendo cambios alentadores (Nota 1).

Desde el contexto mencionado, se llevó adelante una investigación centrada en la Integración Curricular, como una forma de organización del conocimiento alternativa a la que plantean los DC vigentes en la Provincia de Bs As. Como docentes de escuela secundaria, la elección de esta temática se debió a que nos interpela generando un desafío en nuestra práctica. Pensar nuevas formas de enseñar requiere apropiarse del conocimiento de una manera diferente a la que nos encontramos acostumbrados. Superar la división en disciplinas implica un trabajo colectivo con otros docentes para poder organizar los saberes de manera integral. En este sentido, se nos plantearon varios interrogantes al momento de pensar en la integración curricular. En primer lugar, la problemática de planificar con DC en los que el conocimiento se organiza con una notoria división disciplinar, en segundo término, incorporar los cambios emanados de la normativa vigente que impulsa este modelo alternativo de organización del conocimiento y, por último, lidiar con los avatares de la profesión docente que dificulta la pertenencia a una sola institución educativa donde pueda concentrarse todo el trabajo, haciendo más sencilla la puesta en práctica de estos cambios.

La posibilidad de concebir a la organización del conocimiento de una manera diferente a la forma tradicional basada en las disciplinas, fue impulsada a partir de la sugerencia de estrategias de enseñanza plasmadas en los documentos del período 2006-2021 en la Provincia de Buenos Aires, emanados por la DGCyE para el nivel secundario. El problema de esta investigación partió de considerar que las normativas y documentos del período esbozaron distintas estrategias de integración curricular, las cuales actuaron como propuestas de innovación, pero carecieron de

ISBN: 978-987-811-225-1

directivas claras y experiencias ejemplificadoras que sirvieran para aplicarlas. En este sentido, la hipótesis que guió este trabajo partió de la idea de que las normativas y documentos, actuaron más como sugerencias generales que como orientaciones concretas y aplicables, lo cual limitó el potencial transformador de las diferentes propuestas a lo largo del período.

El campo del currículum en la Argentina

Con el propósito de desentrañar la organización curricular que demandan las políticas educativas de los últimos años, se recuperaron los diferentes aportes del campo curricular en Argentina respecto a la educación secundaria. El campo disciplinar sobre el currículum cuenta con un escaso desarrollo en cuestiones relacionadas a la escuela secundaria argentina. Según Cappelletti y Feeney (2000) aunque en las últimas décadas hubo un auge de estudios, encuentran que dentro del campo aún hay un notable fraccionamiento. Existen una amplia variedad de temas, siendo recurrentes los que tratan sobre la construcción del diseño curricular y los que hablan sobre la innovación, pero hay muy pocos desarrollos sobre los problemas teóricos generales. Si bien se rastrean trabajos que abordan la existencia de problemáticas en torno al currículum, estos estudios se quedan en el diagnóstico y no realizan o analizan propuestas que permitan superar las limitaciones encontradas.

Las limitaciones para el cambio curricular del nivel secundario, fueron abordadas en los trabajos de Flavia Terigi, quien acuñó la expresión “Trípode de hierro”. Con este término hace referencia a las tres grandes limitaciones que, la autora considera, impiden llevar adelante cambios en materia curricular. Terigi (2008) realiza un estudio sobre los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina a partir de la Ley de Educación Nacional, N° 26206 del año 2006 y teniendo en cuenta el anterior contexto de reforma de la década del ´90. Se enfoca en las dificultades que se presentan en las propuestas de revisión de la estructura curricular y contempla las propuestas alternativas. Desde el inicio de su trabajo, resalta su postura en torno a que es posible y necesario emprender iniciativas de cambio, pero que estas deben reconocer la complejidad que suscita la

ISBN: 978-987-811-225-1

transformación de la Escuela Secundaria. Se identifica dicha complejidad en el denominado trípode, constituido por "un currículum fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempos rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes" (Terigi, 2012, p. 64).

Estudios sobre alternativas curriculares

A lo largo de la investigación se relevaron distintas propuestas sobre alternativas curriculares en otras provincias argentinas. Baraldi, García, Manessi, Mazover y Menvielle, realizan un estudio de caso de la Provincia de Santa Fé. Estas autoras exponen argumentos y debates en torno a un currículum integrado y/o interdisciplinario prestando especial atención a las Ciencias Sociales. Baraldi continúa el estudio de la interdisciplinariedad y realiza un recorrido teórico acerca de esta, para luego ver cómo se proyecta y qué posibilidades hay de aplicación en el presente. Puntualmente la autora se enfoca, también, en el caso de Santa Fé y la importancia que tuvo la implementación de propuestas interdisciplinares desde la Formación en Servicio de docentes y directivos. A partir de allí se inicia un proceso de revisión curricular del diseño de la provincia, en línea con la Ley Nacional de Educación 26206, que propone la creación de Espacios Curriculares Articulados (2014).

Posicionado desde otra perspectiva se encuentra el artículo de Carlachiani (2018). La autora también analiza la interdisciplinariedad en la escuela, a la que considera un desafío y una posibilidad. Así rastrea cuales son los diferentes planes y programas que se llevan adelante y permiten algún cambio en la matriz tradicional del currículum. En un nivel más micro, considera que también es posible trabajar con la escuela como unidad de análisis. En este trabajo Carlachiani no solo se interesa por el currículum como documento oficial y las oportunidades de interdisciplinariedad, sino que además las rastrea en la práctica educativa.

ISBN: 978-987-811-225-1

Otro aporte que brinda nuevas miradas en torno al currículum, surge de los trabajos de otro grupo de autoras; Amantea, Capelletti, Cols y Feeney. Ellas sugieren que se ha naturalizado el diseño curricular oficial como el único posible y que hay muy poca reflexión sobre otras alternativas (2004, p. 16). En torno a estas cuestiones trabaja el denominado "Grupo Viernes" dirigido por Guillermina Tiramonti y compuesto, entre otros, por Tobeña Verónica y Ziegler Sandra. Realizan estudios de las posibilidades de cambios curriculares que surgieron a lo largo de la historia de la educación argentina. Partiendo de la idea del "trípode de hierro" observan la inmovilidad de los formatos, pero también las oportunidades y las "dinámicas de cambio". Tobeña (2018) en su texto analiza dos proyectos que buscaron transformar el currículum tradicional: El Proyecto 13 en CABA y algunos lugares del interior del país (1970), y el Ciclo Básico Unificado en la provincia de Río Negro (1986-1996). La autora también rescata el concepto de "trípode de hierro" de Terigi y considera que en estas experiencias logró ser conmovido. Otra autora que trabaja sobre temas relacionados es Natalia Díaz, que en su tesina (2009) sobre el período 1983-1989, durante la vuelta de la democracia y el gobierno de Alfonsín, también plantea las posibilidades de interdisciplinariedad que se dieron. La autora reseña el proyecto del CBG, y considera que fue un intento de modificar la estructura clásica del diseño curricular. Por su parte, Myriam Southwell (2011) revisa las diferentes iniciativas de cambio curricular que se sucedieron a lo largo del siglo XX (y también previamente) y cómo se canonizó el currículum humanista y "enciclopedista". La autora concluye que, aunque hubo intentos de trabajo interareal, generaron rechazo y que la fisionomía de la secundaria actual, y del currículum, es la misma que hace cien años.

A partir de estos trabajos, y luego de realizar un recorrido por la historia del currículum en nuestro país, realizamos una revisión exhaustiva de los documentos curriculares, legislación y todo documento, normativa y comunicado relacionado con los DC de 2006 en adelante.

ISBN: 978-987-811-225-1

Diseños curriculares de Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires (2006-2021): ¿Imposibilidades de integración disciplinar?

Se definió la tesina como una investigación cualitativa. Desde esta caracterización es que se llevó adelante un estudio de tipo descriptivo y transversal, a nivel de las fuentes. Se adoptó un enfoque teórico, de corte histórico, centrado en un análisis documental. A partir de esto, se exploraron los documentos que constituyen las fuentes que dan luz al problema planteado (documentos que conforman el DC, normativa, experiencias docentes). Partiendo de esta selección, se realizó un recorte para circunscribir la unidad de análisis: los DC del nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires, publicados a partir de 2006 y la normativa y documentos de apoyo del período 2006-2021. Se utilizaron fuentes primarias, entre las cuales se destacan los DC del Ciclo Básico y Superior de la Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, documento escrito que prescribe los contenidos del nivel para el periodo 2006-2021. Además, para contextualizar estos diseños, se estudiaron los Marcos que los acompañan y se relevaron documentos de apoyo basados en la normativa vigente en el periodo definido, como resoluciones, documentos de jornadas docentes, etc.

Para el análisis de los documentos se establecieron tres variables -estrategias de integración, niveles de integración y orientaciones brindadas por las autoridades- con sus respectivos datos e indicadores. Estas fueron utilizadas como herramientas de análisis de los documentos, observando qué perspectiva de organización curricular se propone y cómo se la propone. En este trabajo, se mencionan las conclusiones a las que se arribó luego del análisis de las fuentes desde la variable "estrategias de integración curricular".

Estrategias de integración curricular

Si bien el concepto de estrategia proviene del campo de la didáctica y no es un concepto del campo curricular, este es utilizado en los documentos que constituyen las fuentes de este estudio para desarrollar las propuestas de integración curricular. Los documentos que apoyan la

ISBN: 978-987-811-225-1

normativa aluden a la implementación de diversas estrategias de enseñanza que los docentes deberían implementar en sus planificaciones para poder organizar el conocimiento de manera integrada. Según Anijovich y Mora

> ...las estrategias de enseñanza [son] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (2010, p. 23).

Las estrategias de integración fueron rastreadas por medio de la identificación en los documentos de las propuestas de ABP, Talleres, Seminarios, Proyectos, Materias integradoras, Contenidos/Temas transversales, Saberes integrados y Capacidades transversales. En este sentido, fue posible afirmar que en los tres periodos estudiados se encuentra que mayormente las estrategias aparecen en los documentos que acompañan los DC, visibilizando la ausencia de ellas en los DC de Ciclo Básico y reconociéndolo sólo en las propuestas de algunas materias del Ciclo Superior de forma incipiente.

Durante el primer periodo estudiado, las estrategias de integración casi no aparecen en la normativa. Recuperando el análisis del mismo, es posible observar que solo en el artículo 30 de la Ley Nacional de Educación se refiere a los saberes integrados, pero sin explicitar que se trate de una estrategia de organización del conocimiento. El resto de las leyes no hace referencia a estas variables.

Por otro lado, en los DC de Ciclo Básico, si bien no se mencionan ni se desarrollan de manera explícita las estrategias de integración, comienzan a presentarse propuestas de trabajo conjunto entre diferentes materias. Esta se propone a partir del desarrollo de temas comunes, por ejemplo: el “agua” en 1er año, que supone el abordaje conjunto desde las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales o la posibilidad de trabajar con otras materias en Construcción de la Ciudadanía. En lo que respecta a los DC de Ciclo Superior la presencia de estrategias de integración es más visible en materias como Lenguas Extranjeras donde se presenta el enfoque

ISBN: 978-987-811-225-1

AICLE y en otras materias del área de las Ciencias Sociales que proponen el trabajo por proyectos. En este sentido, la mención a las estrategias de integración es más notoria en los DC correspondientes a los últimos años del nivel secundario.

Otros documentos del periodo como las resoluciones 84/09 y 93/09 son ricos en referencias a estrategias de integración. Es posible afirmar que, hacia fines de este primer periodo de estudio, comienza a plantearse un cambio de paradigma respecto a la organización curricular, orientándose a la integración. En las resoluciones mencionadas encontramos propuestas que contemplan el desarrollo de talleres o proyectos, en la búsqueda de nuevos formatos escolares. Este cambio de paradigma se refleja tímidamente en los DC escritos y publicados en esos años.

En el segundo período indagado, del año 2016 al 2019, se refuerza aún más el cambio de paradigma orientado a la integración del conocimiento. Si bien no se producen modificaciones en los DC ya que continúan siendo los mismos, los nuevos aportes se ven reflejados en la normativa y los documentos de apoyo que acompañan el periodo. La referencia a las estrategias de integración es más recurrente, sobre todo en los documentos que acompañan la normativa, se han encontrado explícitamente alusiones a estrategias como ABP, Saberes Integrados, trabajo por proyectos entre otros datos que refieren a este tipo de estrategias. En algunos documentos no solo se hace referencia a la estrategia, sino que se desarrolla una explicación teórica de la misma. Tal es el caso del ABP, estrategia que es explicada en el documento “Saberes Coordinados”.

Esta continuidad en el cambio de paradigma iniciada en el primer periodo y profundizada en el segundo, se ve interrumpida en el tercero como consecuencia del contexto educativo marcado por la pandemia. En estos años no se prestó mayor atención a la organización del conocimiento, sino que se buscó solucionar problemas que atravesaban el quehacer escolar, readaptando la enseñanza en el marco de la virtualidad. Si bien no se abandonaron las conquistas en el terreno de la integración, éstas debieron incorporarse a nuevas formas de pensar el formato escolar. En

ISBN: 978-987-811-225-1

esta etapa se han encontrado referencias a estrategias ya implementadas en el periodo anterior, como el trabajo por proyectos entre las distintas materias, sin sumar nuevas.

Es posible concluir que a lo largo de los tres periodos la propuesta de estrategias de integración fue creciendo acompañando el cambio de paradigma de la integración curricular. El análisis comparativo de las fuentes de cada periodo permite observar cómo se pasa de la ausencia de referencias explícitas de la variable aquí analizada a su mención cómo aspecto central del cambio en la organización curricular.

Referencias Bibliográficas

Amantea, A; Cappelletti, G; COLS, E; Feeney, S. (2004). "Concepciones sobre Currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en la Argentina". En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12 (40).

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.

Baraldi, V; García, N; Mannesi, V; Mazover, S; Menvielle, E. (2016). ¿Cambios en la estructura de la Educación Secundaria? Aproximaciones para conocer el caso santafesino" En: *Educación. Lenguaje y Sociedad*, XIII (13), 1-28.

Cappelletti, G. y Feeney, S. (2000). El currículum en la Argentina. La búsqueda de un lugar. Ponencia presentada en *ANPED*, Minas Gerais.

Carlachiani, C. (2018). La interdisciplinariedad en la enseñanza. Un desafío para la escuela secundaria. En: *Itinerarios educativos 11*.

Díaz, N. (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Universidad de San Andrés.

ISBN: 978-987-811-225-1

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

Terigi, F (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: *Propuesta educativa*, núm. 29. pp 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Terigi, F. (2012). "Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria*".* En: AAVV, coordinado por Tenti Fanfani, E (2012) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE. Unesco.

Tobeña, V. (2018). El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos reformas fallidas orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU. En: AAVV, dirigido por Tiraminti, G. (2012). *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma.* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO.

Ziegler, S. (2008). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina, En: *Cuadermos de pesquisa*, 38 (134).

Nota

1- Por la experiencia como docentes de las autoras en varias escuelas de Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires (privadas y públicas) se conoce que hay profesores y profesoras que trabajan proponiendo actividades entre materias. En muchos casos es por intención propia, y en otras porque lo requiere la institución.

ISBN: 978-987-811-225-1

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19: UN ANÁLISIS MIXTO

Fernández Landoni, Alejandro
Universidad Pedagógica Nacional
alejandro.landoni@gmail.com

Resumen

El estudio analiza la experiencia educativa de los estudiantes de primaria en la Ciudad de Buenos Aires durante el cese de la presencialidad por la pandemia de COVID-19 (marzo 2020 - julio 2021), utilizando un enfoque mixto. Examina el impacto de las políticas educativas implementadas en este período, las desigualdades en el acceso a la educación remota y las estrategias desarrolladas por docentes y familias para sostener la escolarización. A partir de datos cuantitativos y cualitativos, el trabajo busca comprender cómo se reconfiguraron las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en un contexto de emergencia, aportando evidencia para futuras políticas de educación en situaciones de crisis.

Palabras clave: educación primaria; pandemia; formato escolar; trayectorias

Introducción

El presente trabajo explora la experiencia educativa de estudiantes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires durante el cese de la presencialidad por la pandemia de COVID-19 (marzo 2020 - julio 2021). A diferencia de otras investigaciones centradas en el nivel secundario o en perspectivas adultas, este estudio privilegia la voz de los niños y niñas como sujetos activos capaces de brindar interpretaciones significativas sobre este período excepciona.

El objetivo principal es presentar reflexiones sobre la puesta en acto de las políticas educativas implementadas durante la pandemia en el nivel primario desde las perspectivas estudiantiles. Se parte del enfoque teórico propuesto por Ball, entendiendo las políticas educativas no como algo mecánicamente implementado, sino como procesos de interpretación y recontextualización activa por parte de los distintos actores educativos.

ISBN: 978-987-811-225-1

La investigación emplea un abordaje metodológico mixto. En este trabajo nos enfocaremos en la parte cualitativa. Se implementaron grupos focales con alumnos que transitaron el 2020-2021 en la mitad de su escolarización primaria en seis escuelas públicas de distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires, seleccionadas intencionalmente por sus diferencias socioeconómicas y características de funcionamiento. Se realizaron entrevistas semiestructuradas organizadas a partir del marco teórico, diseñadas para captar la subjetividad de los actores y visibilizar qué significó para ellos la educación remota.

A partir de la perspectiva de los propios niños y niñas, el estudio pretende visibilizar sus vivencias subjetivas, las estrategias de adaptación que desarrollaron y los efectos que la educación remota tuvo en sus relaciones y bienestar emocional. En última instancia, se busca aportar reflexiones sobre la puesta en acto de las políticas educativas implementadas en pandemia y su resignificación en el ámbito escolar, contribuyendo a un debate más amplio sobre los cambios y desafíos de la educación en contextos de crisis. Desde la perspectiva de los estudiantes, se identifican tanto las ausencias más significativas del formato escolar como las estrategias adaptativas desarrolladas durante este período. Asimismo, se exploran las desigualdades preexistentes que se visibilizaron y profundizaron durante la pandemia, incluidas las brechas digitales y socioeconómicas.

En este trabajo compartiremos algunos de los hallazgos preliminares de los testimonios en base a los siguientes ejes: adaptación al aprendizaje remoto, la dinámica de aprendizaje en casa, el bienestar emocional y la vida social, y las reflexiones sobre el regreso a la presencialidad. A través de las voces de los estudiantes se analiza cómo la emergencia sanitaria amplificó las desigualdades educativas preexistentes, evidenció la insuficiencia de las políticas de continuidad pedagógica impuestas a nivel macro y puso en relieve la importancia de los recursos tecnológicos y del capital cultural familiar en el proceso de enseñanza–aprendizaje (MEN, 2020b; Alucin & Monjelat, 2023). Además, se examinan los desafíos derivados de la transición abrupta a la educación remota, la emergencia de nuevas formas de “oficio estudiantil” y el impacto socioemocional experimentado por los alumnos.

ISBN: 978-987-811-225-1

Desarrollo

A partir de las entrevistas analizamos cómo la emergencia sanitaria amplificó las desigualdades educativas preexistentes, evidenció la insuficiencia de las políticas de continuidad pedagógica impuestas a nivel macro y puso en relieve la importancia de los recursos tecnológicos y del capital cultural familiar en el proceso de enseñanza– aprendizaje (MEN, 2020b; Alucin & Monjelat, 2023). Además, examinamos los desafíos derivados de la transición abrupta a la educación remota, la emergencia de

nuevas formas de "oficio estudiantil" y el impacto socioemocional experimentado por los alumnos.

1.Desigualdades educativas y la brecha digital

La emergencia sanitaria obligó a los sistemas educativos a adoptar modalidades de enseñanza a distancia, lo que permitió evidenciar que, a pesar de que el 95% de la población en edad escolar tuvo algún tipo de continuidad pedagógica (MEN, 2020b), la calidad y profundidad de dicha continuidad fueron marcadamente dispares. Los datos obtenidos muestran, por ejemplo, que aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes –y hasta uno de cada tres en contextos de bajos recursos– asistió a la mitad o menos de las clases virtuales en áreas fundamentales como Lengua y Matemática. Este hallazgo sugiere no solo que existieron diferencias preexistentes entre instituciones de alto y bajo nivel socioeconómico, sino que la pandemia actuó como un potente amplificador de estas desigualdades (Alucin & Monjelat, 2023).

Por otra parte, el acceso a dispositivos y conectividad se manifestó como un elemento clave en la experiencia educativa. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), se reportó que el 90% de los estudiantes tenía conexión a internet y el 70% contaba con una computadora adecuada para realizar sus tareas; sin embargo, en el NSE bajo, solo el 40% disponía de conectividad, menos del 5% contaba con un escritorio y apenas el 7% poseía una computadora (INDEC, 2020). Estas estadísticas evidencian la existencia de una brecha digital que se extiende en tres dimensiones: la

ISBN: 978-987-811-225-1

brecha de acceso (dispositivos y conectividad), la brecha de uso (capital sociocultural y habilidades digitales) y la brecha escolar, es decir, la capacidad de las instituciones para implementar eficazmente la enseñanza a distancia (Fernández Enguita, 2020; Benítez Larghi & Guzzo, 2022).

La desconexión entre las políticas estatales y la realidad de los centros educativos fue notable. Las directrices ministeriales, que propugnaban una educación virtual sincrónica e interactiva, se vieron frustradas por la insuficiente articulación entre las macro- políticas y las condiciones microinstitucionales (Ball, 1989; Alucin et al., 2021). En este sentido, la mediación docente resultó esencial para intentar adaptar las políticas a cada contexto particular, pero en muchos casos la falta de recursos tecnológicos y de habilidades específicas por parte de algunos educadores limitó la calidad de la

experiencia (Dussel, 2020). Esta situación generó un "desenganche" que se manifestó, en algunas ocasiones, en la baja participación de los estudiantes en las actividades virtuales –una realidad especialmente aguda en los sectores más vulnerables (Morduchowicz, 2021).

La transición a la educación remota: desafíos y adaptaciones

La transición abrupta a la educación remota supuso una transformación radical en la forma de enseñar y aprender. La virtualización implicó la pérdida de la inmediatez y la fluidez comunicativa propias de la enseñanza presencial, generando tensiones en la dinámica de clase y complicando la interacción entre docentes y alumnos (Martín Barbero, 2008). En ese escenario se identificaron tres rasgos centrales en lo que algunos autores denominan el "oficio estudiantil de emergencia" (Pinto, 2022):

a) Aprendizaje tonto: Ante la sobrecarga de tareas, los estudiantes optaron por priorizar la mera acreditación de actividades sobre el aprendizaje profundo. De esta forma, se garantiza formalmente la continuidad escolar a costa de la asimilación real de contenidos (Artopoulos & Huarte, 2022).

b) Presencia ausente: Aunque físicamente conectados en las plataformas de videoconferencia, muchos alumnos realizaban otras actividades simultáneas o se distraían con sus dispositivos

ISBN: 978-987-811-225-1

móviles. Testimonios como el de Daniel –"estaba en clase, pero a la vez no estaba"– ilustran esta doble presencia que debilita la participación y la calidad de la interacción (di Napoli et al., 2021; di Napoli et al., 2022).

c) Gestión autónoma del tiempo: La flexibilidad excesiva de los horarios en la educación remota llevó a que muchos estudiantes se vieran en la necesidad de gestionar su propio tiempo, tarea para la que en muchos casos no estaban preparados. Esta situación generó percepciones contradictorias, pues mientras se denunciaba que las clases parecían interminables y tediosas, también se evidenciaba la dificultad para estructurar la jornada de estudio de forma efectiva (Dussel, 2020; Reygadas, 2008).

En conjunto, estos aspectos configuran una experiencia de enseñanza fragmentada y de baja intensidad relacional. La ausencia de interacción directa, la demora en la retroalimentación y la dificultad para mantener la atención se tradujeron en un ambiente en el que la transmisión de conocimientos se redujo significativamente, afectando tanto el rendimiento académico como el bienestar de los estudiantes (Alderete Schwal, 2022).

2.Impacto en el bienestar emocional y la subjetividad estudiantil

El impacto emocional de la educación remota y del confinamiento se convirtió en uno de los ejes centrales del análisis. La suspensión de la presencialidad privó a los estudiantes de un espacio fundamental de socialización y construcción de la identidad, lo que generó sentimientos de soledad, aburrimiento, ansiedad y, en algunos casos, incluso depresión (Dubet & Martuccelli, 1998). La falta de interacción cara a cara y el distanciamiento social incidieron negativamente en la capacidad de los alumnos para establecer vínculos afectivos y se tradujeron en un descenso en su sentido de pertenencia al entorno escolar (Kaplan, 2021).

Aunque algunos estudiantes intentaron compensar esta ausencia mediante el uso de aplicaciones de mensajería y redes sociales –mecanismos que, según Narodowski, Volman y Braga (2020), evidenciaron un incremento en la comunicación digital– estos medios no lograron sustituir el

ISBN: 978-987-811-225-1

contacto presencial ni replicar las complejidades del intercambio emocional directo. Testimonios de estudiantes como Ambar, quien

describió la experiencia como "deprimente por el aburrimiento y por no estar haciendo nada durante todo el día", evidencian la magnitud de esta afectación (López & Tedesco, 2002).

Por otro lado, la mediación del entorno familiar cobra un papel aún más significativo. En muchos casos, la capacidad de los padres para brindar apoyo se vio condicionada por sus propios recursos, nivel educativo y disponibilidad, lo que amplificó las desigualdades existentes. Así, mientras algunos estudiantes contaban con el respaldo de padres docentes o con acceso a clases particulares, otros enfrentaron tensiones y conflictos que dificultaron el proceso de aprendizaje y afectaron su bienestar emocional (Bourdieu & Passeron, 1990; Carriego, 2010).

En definitiva, la experiencia de la educación remota subrayó la importancia de considerar el bienestar socioemocional como parte integral del proceso educativo. La escuela, más allá de ser un espacio de transmisión de conocimientos, es un escenario vital para la construcción de relaciones, el desarrollo de la identidad y la consolidación de un sentido de comunidad, elementos que quedaban seriamente mermados en la virtualidad (Duek & Moguillansky, 2021).

3.Reflexiones sobre el regreso a la presencialidad

El proceso de retorno a la presencialidad no se constituyó en un simple regreso a lo anterior, sino en una readaptación compleja que puso en evidencia la importancia de la materialidad del espacio escolar y la necesidad de estrategias de acompañamiento socioemocional. Los estudiantes valoraron notablemente el volver a contar con la inmediatez y la claridad de las interacciones cara a cara, aspectos que se vieron profundamente ausentes en la virtualidad (Gurvich, 2021; Rivas, 2020).

En las aulas, el ambiente físico –definido por la disposición de los pizarrones, la organización del aula y los rituales escolares– se convirtió en un elemento esencial para favorecer la concentración y restablecer el orden en el proceso de aprendizaje (Pineau, 2001; Fattore, 2007). Sin embargo, la

ISBN: 978-987-811-225-1

readaptación no estuvo exenta de dificultades.

Muchos estudiantes expresaron sentirse "callados" o inseguros al retomar las prácticas presenciales, debido a la nueva dinámica impuesta por medidas sanitarias (como el uso obligatorio del barbijo) y a la alteración en la familiaridad de las relaciones interpersonales (Simons & Maschelein, 2022).

Por ejemplo, mientras algunos testimonios destacan la alegría del reencuentro –como lo evidencia el sentir de "volver a pisar un aula y oler los olores normales" (Brisa)– otros exponen el temor y la incomodidad que generó la necesidad de reincorporarse a un espacio ya condicionado por la virtualidad. Estos relatos evidencian que la transición a la presencialidad implicó no solo la recuperación de metodologías tradicionales, sino también una reconstrucción paulatina de los vínculos afectivos y del ritmo de aprendizaje (di Napoli et al., 2022).

Finalmente, las lecciones extraídas de esta experiencia invitan a repensar el futuro del sistema educativo bajo un enfoque híbrido. Se reconoce la necesidad de integrar de forma equilibrada las tecnologías digitales con los valores intransferibles de la interacción presencial, de modo que se fomente tanto la equidad en el acceso a los recursos como el desarrollo integral de los estudiantes (Martín Barbero, 2008; Núñez, 2020). La experiencia vivida durante la pandemia, por tanto, se configura como una oportunidad para transformar las estructuras pedagógicas tradicionales, promoviendo políticas educativas que atiendan simultáneamente las dimensiones académica, tecnológica y socioemocional.

Conclusiones

El análisis desarrollado en el este trabajo evidencia que la pandemia actuó como un amplificador de las desigualdades preexistentes en el sistema educativo, poniendo de relieve la centralidad del acceso a la tecnología y el capital cultural familiar en la continuidad pedagógica (Alucin & Monjelat, 2023; INDEC, 2020). La transición a la educación remota obligó a estudiantes y docentes a adoptar estrategias emergentes – como el "aprendizaje tonto" y la "presencia ausente" – que, si

ISBN: 978-987-811-225-1

bien permitieron mantener una continuidad formal de la escolaridad, comprometieron la calidad del aprendizaje y afectaron el bienestar emocional (Dussel, 2020; Artopoulos & Huarte, 2022).

Por otro lado, la suspensión del espacio presencial reforzó el rol fundamental de la escuela como entorno de socialización, construcción de identidad y soporte afectivo (Dubet & Martuccelli, 1998; Duek & Moguillansky, 2021). El regreso a la presencialidad implicó una readaptación compleja, en la que se puso de manifiesto la importancia de la materialidad escolar y la necesidad de estrategias de acompañamiento que integren aspectos académicos y emocionales (Simons & Maschelein, 2022).

Referencias Bibliográficas

Alucin, S., & Monjelat, N. (2023). Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina. *Revista Educación*, 47(1), 20–38.

Anderete Schwal, M. (2022). La brecha digital y la segregación educativa en el nivel secundario durante la pandemia por Covid-19. *En Retratos y problemáticas contemporáneas en el campo de la ciencia, la tecnología y la sociedad*, (pp. 13-24). Universidad Nacional de Quilmes.

Ball, S. J., & Míguez, N. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (pp. 19–44). Barcelona: Paidós.

Barbero, J. M. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.), *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Benítez Larghi, S., & Guzzo, R. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina: Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología*, 26, 135.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2ª ed.). Siglo XXI.

Carriego, C. B. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al

ISBN: 978-987-811-225-1

aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 50–67.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, 1, 9–11

Duek, S. C., & Moguillansky, M. (2021). *La mediación parental en la pandemia: dispositivos, género y distribución del trabajo.*

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15.

Fernández Enguita, M. (2020). El virus, ese gran innovador. *Cuadernos de pedagogía*, 512, 154–161.

Gurvich, D. (2022). *Crónicas de educación en pandemia.* Homosapiens.

INDEC. (2020). Informe técnico. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación EPH. *Ciencia y tecnología. Informes Técnicos*, 4(83). https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_20A36AF16B31.pdf.

Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa.* UBA.

Kaplan, C., & Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. Piovani & A. Salvia (Coords.), *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual.*

López, N., & Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. *Documentos del IIPE*, 1–39.

MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2020*). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica.* https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica

Napoli, P. N. D., & Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Revista latinoamericana de estudios educativos, 51(3), 11–44.

Nuñez, P. F. (2020). *Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la*

ISBN: 978-987-811-225-1

escuela secundaria. Universidad Pedagógica Nacional.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". *La escuela como máquina de educar.*

Pinto, M. E. (2022). Trayectorias escolares atravesadas por la pandemia. Un análisis a partir de voces juveniles. *Propuesta educativa*, 58, 80–92.

Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción. Cómo educar en la pandemia.

Simons, M., & Masschelein, J. (2022). ¿Un nuevo movimiento escolar? *Revista del IICE*, (51).

PROBLEMATIZACIONES EN TORNO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS (EPJA) Y LA CONSECUCIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES

Irungaray, Leonel.
Facultad de Humanidades UNMdP
leonelirungaraypf@gmail.com

Garmendia, Emilia.
Facultad de Humanidades UNMdP
egarmen@mdp.edu.ar

Senger, Mariela.
Facultad de Humanidades UNMdP.
mvsenger@mdp.edu.ar

Resumen

La temática de interés del presente trabajo se enmarca en un proyecto de adscripción a la investigación dentro del Grupo de Investigación en Conocimiento, Educación y Comunicación (GICEC), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Asimismo, el correspondiente trabajo es alojado dentro del proyecto de investigación "Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte V". De esta manera, el propósito trabajado durante el año de adscripción ha sido indagar con mayor profundidad en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), considerando los posibles puentes entre la terminalidad de los estudios secundarios y la continuidad de los estudios superiores. En la actualidad, y a partir del camino ya recorrido, se

ISBN: 978-987-811-225-1

busca trabajar en una nueva línea analizando el desarrollo curricular de la EPJA en los CENS (Centros Educativos del Nivel Secundario) de la Ciudad de Mar del Plata. Para ello, se considera la propuesta de los Círculos Dialógicos como un formato de encuentro y participación entre docentes para la toma de decisiones, así como la figura del docente institucional de coordinación y trayectorias (DICyT). Como parte de su metodología, el trabajo se fundamenta en el análisis de los indicadores educativos proporcionados por la provincia de Buenos Aires y en la búsqueda de fuentes bibliográficas como antecedentes de investigación. Finalmente, se busca poner en diálogo las concepciones del derecho a la educación superior presentes en el nuevo diseño curricular de la modalidad con las prácticas docentes, así como con las estrategias didácticas y pedagógicas resultantes de su implementación como parte de la justicia curricular implementada como política educativa en la provincia de Buenos Aires.

Palabras claves: Educación de Jóvenes y Adultos; justicia curricular; derecho a la educación; educación superior

Introducción

El trabajo de adscripción en investigación se encuentra anclado al Proyecto de investigación vigente del Grupo de Investigación en Conocimiento, Educación y Comunicación de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Se parte de un enfoque inicial que problematiza la terminalidad del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires a partir del análisis de los indicadores educativos presentes en portales oficiales de la mencionada provincia y del partido de General Pueyrredon. El propósito trabajado durante el año de adscripción ha sido indagar con mayor profundidad en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), considerando, entre otras miradas, posibles puentes entre la terminalidad de los estudios secundarios y la continuidad de los estudios superiores

Durante el período de adscripción, se indagaron textos y perspectivas de análisis que buscaron problematizar la modalidad de jóvenes y adultos en nuestra ciudad y, la posterior implementación del primer y nuevo diseño curricular. Para ello se toman como ejes de análisis la figura del docente integrador de círculos y trayectorias (DICyT) y las recomendaciones de los Círculos Dialógicos (CIDI) que propone el diseño curricular de la EPJA, anticipando la intencionalidad y compromiso de crear espacios donde los y las docentes de la modalidad puedan trabajar y

ISBN: 978-987-811-225-1

proponer una planificación cuatrimestral ancladas en el ABP (aprendizaje basado en proyectos) partiendo de situaciones problemáticas abordadas en módulos de trabajo por cada cuatrimestre, siendo el total de seis módulos (dos para cada año de estudio).

Por su parte, el presente trabajo se apoya en investigaciones realizadas por María Vicente (UNLP) y Alicia Villa (UNLP) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Entre estos antecedentes se destaca la coautoría de A. Villa en el desarrollo y escritura del Diseño Curricular para la EPJA de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en adelante DGC y E.

En términos teóricos, la modalidad de jóvenes y adultos se inscribe en una pedagogía del territorio (Villa, 2019) que da cuenta de la importancia de abordar a la modalidad desde lo local y barrial con prácticas territoriales anexadas a distintos ámbitos y modalidades de la LEP como son el ámbito rural, el contexto de encierro, la modalidad de psicología comunitaria y pedagogía social (DPCyPS), el campo intercultural, la modalidad técnico profesional y la modalidad de artísticas y educación física. Todos estos ámbitos y modalidades, no solamente aluden a que hay una pedagogía contextualizada, sino que es el sustento teórico que contempla el documento curricular de la EJAM y AM.

Considerando el ámbito institucional, actualmente en el partido de General Pueyrredon y según los relevamientos brindados por la secretaria de Asuntos Docentes del distrito, podemos encontrar un total de 19 CENS y un centro especializado para adultos con orientación en salud pública, mejor conocido como CEBAS 11 (ubicado en Av. Independencia 1213). Asimismo, es relevante considerar que de los 19 CENS, el CENS 470, ubicado en la unidad carcelaria de Batán, es el único que ofrece la terminalidad de los estudios del nivel secundario a estudiantes que se encuentran en contextos de encierro.

A lo anteriormente planteado, es necesario que se contemple la diversificación de la oferta educativa que encuadra a la EPJA del partido de General Pueyrredón. Por un lado, hallamos a CENS que funcionan durante todo el año con una oferta correspondiente a la LEP y con una

ISBN: 978-987-811-225-1

modalidad de cursada de tres días a la semana, dejando un espacio de dos días para lo que se conoce como tutorías. A su vez, por otro lado, hay CENS que, dentro de su oferta educativa correspondiente a la LEP, son anexos de cursadas para las comisiones correspondientes al programa FinES 2, programa que nace en el año 2010 en la provincia de Buenos Aires a partir de la articulación con el Ministerio de Desarrollo Social con el sentido de incluir a trabajadores y trabajadoras del plan ¨Argentina Trabaja¨ y que luego se hizo extensivo a todas las personas que desearan terminar el nivel secundario.

Ya explícitos los factores normativos, teóricos e institucionales que corresponden a la EPJA. Se detalla que el desarrollo de este trabajo estará estructurado en visibilizar y reconocer el trabajo corresponde al Taller Integrador Institucional en la Escuela Secundaria de personas jóvenes y adultas, denominado CIDI, los contextos problematizadores (unidad curricular); correspondiente a los módulos problemáticos (6 módulos, dos para cada año de estudio) y las prácticas docentes llevadas a cabo en dos CENS de la ciudad de Mar del Plata. Prácticas sujetas a atender la distancia cultural (Jacinto y Terigi, 2007) que se abre entre escuela secundaria, terminalidad educativa y estudios superiores de quienes proyectan a la Universidad como un horizonte posible (Garmendia y otros, 2023).

Los CENS y su centralidad como objeto de reflexión y análisis, en el marco de una adscripción a la investigación

En el partido de General Pueyrredón y de acuerdo a los datos estadísticos brindados por la DGC y E, la tasa de promoción efectiva (esquema 1), es decir, la tasa de estudiantes matriculados en el grado/año de estudio dado un nivel de enseñanza en particular que se matriculan como alumnos nuevos en el grado/año siguiente de ese nivel, en el año lectivo siguiente, ha tenido un gran incremento, sobre todo en los períodos 2020-2021 que llegó al 98,9%.

Por otro lado, de acuerdo a los datos brindados por la DGC y E y el Ministerio de la Nación, durante el período 2022 y 2023 hubo una disminución en la tasa de promoción efectiva, lo que conduce a dar lugar a un sujeto que formará parte de la modalidad EPJA (Vicente, 2023) como

ISBN: 978-987-811-225-1

futuro estudiante. Sin embargo y, de acuerdo a los datos brindados por la Dirección de Información Educativa del entonces Ministerio de Educación Nacional (esquema 2) y recopilados por los estudios realizados por M. Vicente para los períodos 2011, 2015 y 2020, la tasa de matriculación de la modalidad ha bajado, pero al mismo tiempo, se muestra un bajo porcentaje de abandono.

Cuando hacemos mención a los sujetos de la EPJA, nos referimos a aquellos adultos/as que poseen mayoría de edad, pero que, además, en sobre su biografía de vida, tienen las marcas de la exclusión y desafiliación del sistema educativo tradicional. En este sentido y como una apuesta a la política educativa que incluye la terminalidad educativa del nivel, se ha vuelto necesario dar lugar a espacios formativos que contemplen que ese sujeto de la EPJA, es un estudiante que enseña, aprende y es autónomo y que, por lo tanto, requiere de nuevos modos de enseñanza (Saleme, 1994) y acompañamiento de su trayectoria educativa

Es entonces que, en el nuevo marco curricular, encontraremos una caja curricular con una franja horaria que diferencia el trabajo entre estudiante y docente (contempla 12 horas semanales) y las horas de trabajo independiente del estudiante (8 horas semanales) lo que corresponde al trabajo de tutorías. También se anticipa que los y las estudiantes que ingresan a la modalidad poseen recorridos diversos y dichos recorridos se reconocen al momento de ser matriculados en primero, segundo o tercer año de estudio.

Es ante estos datos demostrados en líneas anteriores que, la escritura de un diseño curricular para la modalidad EPJA, no es tarea fácil porque implica atender a la diversidad y heterogeneidad de trayectorias de esta manera y para acompañar la labor docente, aparece la figura del DIC y T. Esta figura es la encargada de articular la planificación docente con el diseño curricular de acuerdo a la orientación que posee la institución y los módulos problemáticos.

Cuando hablamos de módulos problemáticos, hacemos referencia a módulos curriculares que son parte de la organización curricular y que contempla los ciclos de formación básica y orientada. Hallamos así seis módulos (dos por cada cuatrimestre y año de estudio), siendo estos los mismos

ISBN: 978-987-811-225-1

para todas las instituciones y orientaciones, pero que deben ser tratado a través de situaciones problemáticas en formato proyecto. De esta manera y a través de encuentros mensuales en los CIDI, los y las docentes de la institución se reúnen para definir la situación problemática contextualizada y la elaboración de un documento anclado en el ABP para trabajar con sus estudiantes en cuatrimestre correspondiente.

Un ejemplo es el trabajo de un CENS de Mar del Plata, ubicado en Villa Evita y funcionando en turno tarde. Allí, docentes abordan problemáticas vinculadas al derecho a la salud, microbasurales y el trabajo en el territorio, realizando salidas educativas por el barrio, el Centro de Salud nº1 y centros de formación profesional de la provincia. Este enfoque no solo contextualiza la enseñanza, sino que responde al principio de vinculación profesional del diseño curricular:

> La articulación institucional de la Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas Mayores con otros espacios de formación del territorio, particularmente en vinculación con el mundo del trabajo y la continuidad en los estudios superiores, es una línea estratégica de la Dirección General de Cultura y Educación (2022, p. 195).

Para promover la continuidad en estudios superiores, docentes DIC y T acompañan a estudiantes a muestras educativas de la UNMdP y otras ofertas no universitarias, organizando las visitas en horario escolar para evitar conflictos con trabajo o cuidado familiar (Garino, 2019). Pese al compromiso de los y las docentes, la convivencia de los CENS con otras instituciones de nivel secundario limita, a veces, el desarrollo de prácticas situadas por falta de espacios o recursos tecnológicos.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo se ha analizado la implementación del nuevo diseño curricular de la EPJA en General Pueyrredon, atendiendo a sus fundamentos normativos, teóricos e

ISBN: 978-987-811-225-1

institucionales. Se ha destacado el papel clave del DICyT y la importancia de los CIDI como espacios de planificación y articulación pedagógica dentro de la modalidad.

Los datos presentados evidencian una compleja realidad educativa, caracterizada por la diversidad de trayectorias de los y las estudiantes de la EPJA, quienes, en su mayoría, han atravesado procesos de exclusión y desafiliación del sistema educativo tradicional. En este sentido, el nuevo marco curricular busca ofrecer respuestas flexibles y contextualizadas, promoviendo la justicia curricular y garantizando la terminalidad educativa a través de la organización en módulos problemáticos y el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos.

A pesar de los avances en términos normativos y organizativos, los desafíos persisten en la implementación efectiva del diseño curricular, en la consolidación de espacios propios para los CENS y el desarrollo de sus unidades curriculares. En este contexto, resulta fundamental continuar con la producción de conocimiento en torno a la EPJA desde otras esferas educativas y líneas de investigación que se llevan a cabo en las universidades, pero también desde lo territorial, para favorecer estrategias que fortalezcan la inclusión, permanencia y egreso de los y las estudiantes.

La problematización e indagación realizada, permite concluir que la educación de jóvenes y adultos debe ser comprendida como un derecho genuino más dentro de la LEN, y su desarrollo requiere de políticas educativas que reconozcan la singularidad de sus sujetos, consolidando espacios formativos que garanticen su acceso a una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Referencias bibliográficas

Garino, D (2019) Formación para el trabajo en la educación secundaria: aportes a las trayectorias laborales de jóvenes de Neuquén, Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 31-43.

Garmendia, E. y otros (2013) *Experiencias sobre prácticas discursivas sostenedoras del trabajo intelectual en el inicio de los estudios universitarios*. [Ponencia presentada en el VI

ISBN: 978-987-811-225-1

Coloquio de Investigadores en Estudio del Discurso]. III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina Quilmes: ALEDar - UNQ. Bs. As. Argentina

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE; Santillana.

Saleme, M (1994) *Lineamientos Curriculares de Nivel primario de Adultos*. Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación. Córdoba.

Vicente, M. (2023). La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Argentina: avances actuales desde las políticas públicas educativas. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos 13.*

Villa, A. (2019). *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal*. Editorial Novedades Educativas

Ministerio de Educación Nacional. (s./f). Sistema de Consulta de Datos Educativos Nacionales. Evaluación e Información Educativa. Reporte de Educación de Jóvenes y Adultos. https://data.educacion.gob.ar/educacion-adultos

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Sistema de Consulta de datos educativos provinciales correspondiente a la estadística provincial: https://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/index.php?option=com_content&view=article&id=153:cuadros-estadisticos-educacion&catid=132&Itemid=129

Normativas consultadas

Ley N° 26.206/06 de Educación

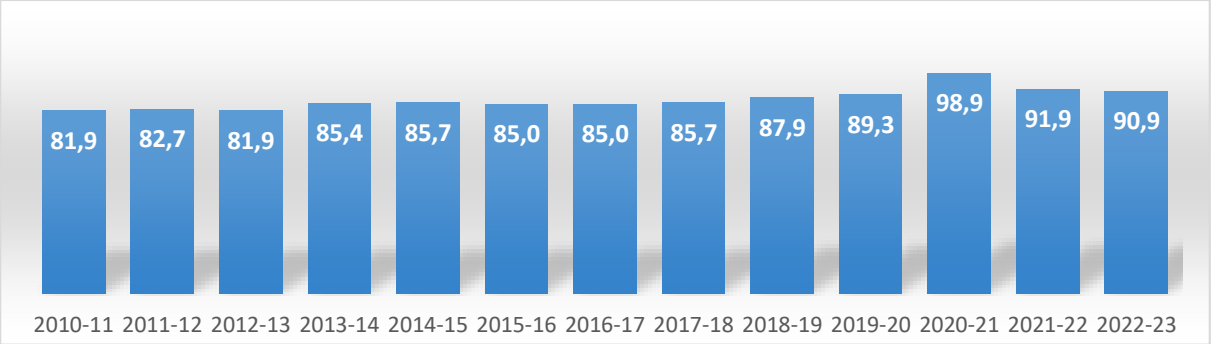
Resolución CFE Nº 118/10: Anexo 1 Lineamientos curriculares para la educación permanente de Jóvenes y adultos.

ISBN: 978-987-811-225-1

Resolución CFE Nº 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.

Ley N° 13.688/07 de Educación.

Esquema 1: Tasa de promoción efectiva del nivel secundario en General Pueyrredon, 2010-11 a 2022-23



Fuente: Elaboración propia con datos de la DGC y E, Provincia de Buenos Aires

ISBN: 978-987-811-225-1

Esquema 2: Tasa de abandono y matrícula de adultos por jurisdicción. Períodos 2011, 2015 y 2020

	2011		2015		2020	
Jurisdicción	Porcentaje Tasa de abandono	Matrícula adultos	Porcentaje Tasa de abandono	Matrícula adultos	Porcentaje Tasa de abandono	Matrícula adultos
Buenos Aires	10,38	168.218	9,59	155.360	3,11	141.667
CABA	7,34	49.682	7,20	41.594	2,95	39.932
Catamarca	12,39	4.294	7,75	4.294	4,64	3.701
Chaco	10,06	17.030	9,68	25.451	8,29	24.632
Chubut	11,45	9.000	9,19	9.554	5,51	8.386
Córdoba	10,15	53.339	7,20	51.868	2,95	42.688
Corrientes	11,44	18.128	9,97	16.719	3,98	30.042
Entre Ríos	12.15	21.069	9,83	22.402	7,94	23.947
Formosa	15,99	6.477	11,54	9.866	6,27	9.235
Jujuy	11,45	15.191	8,19	15.625	5,24	10.296
La Pampa	8,32	3.317	8,50	6.991	4,98	6.777
La Rioja	7,53	4.049	4,18	2.324	3,66	2.671
Mendoza	10,68	22.805	9,92	34.414	4,78	35.140
Misiones	13,58	23.508	9,84	21.218	11,90	19.185
Neuquén	10,74	15.191	9,11	14.160	4,96	14.760
Río Negro	10,72	14.959	7,60	16.340	8,63	11.715
Salta	9,73	18.578	8,98	24.253	6,15	19.227
San Juan	13,61	6.184	11,77	6.718	3,52	10.093
San Luis	11,05	6.424	7,75	7.371	2,47	6.020
Santa Cruz	9,03	3.991	8,00	3.991	5,85	5.043
Santa Fe	11,54	26.036	9,14	26.923	3,79	27.738
Santiago del Estero	11.09	6.166	9,07	10.158	6,08	7.618
Tierra del Fuego	8,67	3.876	8,06	3.033	6,52	2.899
Tucumán	12,13	21.141	9,94	24.273	2,18	12.491

Fuente: Vicente, M. (2023) elaborado con información de la Dirección de Información Educativa, MEN.

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

Conversatorio III- Coordina: Braian Marchetti

FINANCIAMIENTO, ASIGNACIÓN DE RECURSOS Y PRESUPUESTOS: EL CASO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL MUNICIPIO DE GENERAL PUEYRREDÓN

Mariana Cuesta
Universidad Nacional de Mar del Plata
marianacuesta223@gmail.com

Resumen
El presente trabajo analiza el financiamiento y la ejecución presupuestaria de la Secretaría de Educación del Municipio de General Pueyrredon en los años 2023 y 2024. Enmarcado en una investigación del GIEPE (Grupo de Investigación en Economía y Política Educativa), el estudio busca comprender la asignación y gestión de recursos educativos en relación con otras áreas de la administración pública local. A partir de un análisis comparativo entre ambos ejercicios presupuestarios, se examina el esfuerzo educativo municipal, la distribución de los recursos y la ejecución en distintas categorías, como personal, bienes de consumo e infraestructura. Asimismo, se abordan las problemáticas de subejecución y sobreasignación de partidas, identificando sus implicancias en el desarrollo del sistema educativo municipal. Se presta especial atención a la composición del financiamiento, destacando el peso de los recursos municipales y su relación con los aportes provinciales y nacionales.

Palabras clave: políticas educativas; financiamiento educativo; presupuesto municipal; General Pueyrredón.

Introducción

El presupuesto educativo constituye una herramienta fundamental para evaluar el compromiso de los gobiernos locales con la educación y su capacidad de inversión en el sistema educativo. En este sentido, el análisis de la asignación y ejecución de recursos permite determinar en qué

ISBN: 978-987-811-225-1

medida las decisiones presupuestarias contribuyen a la mejora de la infraestructura, la calidad docente y el acceso equitativo a la educación.

El presente estudio se centra en el financiamiento de la Secretaría de Educación del Municipio de General Pueyrredón, con énfasis en la comparación de los presupuestos de los años 2023 y 2024. Se examina la evolución de los recursos asignados y ejecutados, los desafíos en términos de distribución y prioridades del gasto, y las fuentes de financiamiento disponibles. A su vez, se indaga en la sostenibilidad financiera del sistema educativo local, considerando la relación entre fondos municipales, provinciales y nacionales.

Este trabajo pretende aportar elementos de análisis que permitan comprender las dinámicas del financiamiento educativo a nivel municipal, así como sus efectos en la planificación y ejecución de políticas educativas.

Análisis del presupuesto educativo- Comparación del presupuesto 2023-2024

En 2023, el presupuesto de la Secretaría de Educación ascendió a $8.545 millones, representando el 11,5% del presupuesto total del municipio. Para 2024, se proyectó un incremento en línea con la inflación, aunque se requiere un análisis más profundo para determinar si este aumento resulta suficiente para cubrir las necesidades del sector.

La comparación con otras áreas de gobierno muestra que el esfuerzo educativo municipal se mantiene estable, pero enfrenta competencia con sectores como seguridad y desarrollo social, cuyas partidas han experimentado mayores incrementos. Este fenómeno plantea interrogantes sobre las prioridades en la asignación de recursos y el rol de la educación dentro del esquema general de políticas públicas municipales.

Ejecución presupuestaria: problemas de sobreasignación y subejecución

Uno de los aspectos centrales del análisis es la ejecución de los recursos asignados. En 2023, se identificaron casos de sobreasignación y subejecución en distintas partidas:

ISBN: 978-987-811-225-1

- Sobreasignación en bienes de consumo: En la compra de materiales educativos, la ejecución superó el 100% del presupuesto inicial, lo que puede indicar la necesidad de corregir deficiencias en la planificación del gasto.
- Subejecución en infraestructura: Se observaron retrasos significativos en la ejecución de fondos destinados a obras escolares, debido a problemas administrativos y demoras en los procesos de licitación y contratación de obras.

La subejecución de partidas vinculadas a infraestructura impacta negativamente en la calidad de los espacios educativos, la disponibilidad de equipamiento tecnológico y las condiciones laborales del personal docente.

El análisis de la asignación de recursos permite identificar patrones en la distribución del presupuesto educativo municipal:

- Gastos en personal: Representan aproximadamente el 78% del presupuesto, lo que refleja el peso de los salarios docentes en la estructura del gasto educativo. Las negociaciones paritarias han determinado ajustes que han impactado en la asignación de fondos.
- Bienes de consumo y servicios no personales: Se incrementó la inversión en insumos escolares y servicios de mantenimiento, aunque persistieron dificultades en la distribución de recursos para infraestructura.

Fuentes de financiamiento y sostenibilidad del sistema educativo municipal

El presupuesto educativo de General Pueyrredón depende en un 64% de recursos municipales, mientras que el 35,7% proviene de aportes nacionales y provinciales. Esta estructura de financiamiento genera desafíos en términos de sostenibilidad, ya que la dependencia de fondos externos introduce incertidumbre en la planificación de políticas educativas.

En este sentido, el fortalecimiento de la autonomía financiera del municipio en materia educativa es un aspecto clave para garantizar la estabilidad y previsibilidad del financiamiento.

Discusión

ISBN: 978-987-811-225-1

El análisis del financiamiento educativo en General Pueyrredón evidencia tensiones estructurales en la asignación y ejecución de recursos. Si bien el presupuesto educativo ha crecido en términos nominales, la inflación y las dificultades administrativas afectan la capacidad real de inversión.

Uno de los principales desafíos radica en la subejecución de los fondos destinados a infraestructura, lo que indica problemas en la planificación y ejecución de obras escolares. Además, la alta proporción del presupuesto destinada a salarios docentes limita la posibilidad de inversión en otros aspectos críticos, como equipamiento, tecnología educativa y formación docente. Otro aspecto central es la dependencia del financiamiento externo. La estabilidad del sistema educativo municipal requiere una mayor autonomía financiera, lo que implica fortalecer la recaudación local o establecer mecanismos de asignación de recursos más previsibles desde niveles superiores de gobierno.

Finalmente, la competencia con otros sectores por la asignación de recursos obliga a repensar la estrategia de financiamiento de la educación municipal. La educación debe consolidarse como una prioridad dentro del esquema de políticas públicas, asegurando la inversión necesaria para garantizar la equidad y la calidad del sistema educativo local.

Conclusión

El análisis del financiamiento y la ejecución presupuestaria de la Secretaría de Educación del Municipio de General Pueyrredón permite identificar fortalezas y desafíos en la gestión de los recursos educativos. Si bien el presupuesto ha aumentado en términos nominales, su ejecución enfrenta dificultades que impactan en la mejora del sistema educativo municipal. La sub-ejecución de partidas destinadas a infraestructura evidencia la necesidad de fortalecer la planificación y agilizar los procesos administrativos para evitar retrasos en la inversión. Además, la alta concentración del gasto en salarios docentes limita el margen de maniobra para mejorar otros aspectos esenciales del sistema educativo.

ISBN: 978-987-811-225-1

La sostenibilidad financiera de la educación municipal es otro de los grandes desafíos, dada la significativa dependencia de recursos nacionales y provinciales. Es fundamental avanzar hacia una mayor autonomía financiera que permita garantizar un flujo de financiamiento estable y previsible. Por último, en un contexto en el que la educación compite con otras áreas de gobierno por la asignación de recursos, resulta imprescindible consolidar una agenda política que garantice un financiamiento suficiente y sostenido a largo plazo. La educación debe ser una prioridad en las políticas municipales, asegurando la inversión necesaria para fortalecer el acceso, la equidad y la calidad del sistema educativo local.

Referencias Bibliográficas

Benítez, R. (2021). *Políticas educativas y financiamiento municipal en Argentina.* Buenos Aires: Editorial Académica.

Morduchowicz, A. (2003). *Discusiones de economía de la educación.* Buenos Aires: Losada S.A.

Ordenanza Municipal 25.799. (2023). Presupuesto General de la Municipalidad de General Pueyrredón.

Pineda Herrero, P. (2000). Economía de la educación: una disciplina pedagógica en pleno desarrollo. Teoría de la Educación: *Revista Interuniversitaria*, 12, 143-158.

Porta, L., et al. (2025). Informe Educación. *Repositorio Mar del Plata Entre Todos.* Recuperado el 30 de marzo de 2025, de https://mardelplataentretodos.org/repositorio/items/show/217.

REGULACIÓNES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN DE LA MUNICIPALIDAD DE GENERAL PUEYRREDÓN: UNA APROXIMACIÓN DOCUMENTAL

De Laurentis, Claudia
GIEPE – CIMED Facultad de Humanidades, UNMDP
delaurentisclaudia@gmail.com

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

Véspero, María Yanina
GIEPE – CIMED Facultad de Humanidades, UNMDP
yanivespero@gmail.com

Resumen

Este trabajo se propone abordar las primeras aproximaciones que el Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE), que forma parte del CIMED en la Facultad de Humanidades, UNMDP, realiza al estudio del Sistema Educativo de la Municipalidad de General Pueyrredón como parte de su proyecto en curso. Este proyecto denominado "Trayectorias y procesos de definición de las políticas educativas: regulaciones, traducciones y entramados emergentes" desarrolla una de sus líneas de investigación en torno a la pregunta por las regulaciones del sistema mencionado, área de vacancia en el estudio de las políticas educativas y de relevancia territorial. Entendemos a las regulaciones en su sentido más amplio, de relativa novedad en el campo, el que no alude exclusivamente a la intervención del Estado en la conducción de las políticas públicas en general, y las educativas en particular. Barroso (2005) alude a la pluralidad de fuentes y propósitos en el que un complejo entramado de actores interviene y que disputan intereses en diferentes arenas (Ball y Junneman, 2012; Beech y Meo, 2016) como posible acercamiento a una idea de regulación compleja y abarcativa (Bolívar, 2009). Sin perder de vista el estudio de los sistemas educativos como dispositivos complejos, a los que creemos esencial analizar en su entramado vital, nos proponemos en esta oportunidad iniciar un primer análisis documental de la Ordenanza 20760 del año 2012, que se presenta como una de las normas centrales de las emanadas del gobierno local y que forma parte de las regulaciones que pretendemos abordar. Nos interesa comprender en este sentido a la norma como texto, que puede ser intervenido, traducido y que necesariamente entra en una relación de intertextualidad con un sinfín de otros textos; y como discurso, productor de verdades y vehículo para ejercicio del poder de lo que puede ser dicho y pensando, sobre quién, cuándo, dónde y qué autoridad puede hablar (Ball, 2016). En este sentido, si bien la Ordenanza enmarca el Régimen para el Personal Docente Municipal, interpretamos propósitos más amplios que aportan posibles interpretaciones y traducciones a la que la regulación del sistema apunta. La norma consta de 24 capítulos que no sólo refieren al ingreso, ejercicio y movilidad de lxs docentes forman parte del sistema, si no que hacen referencia a su estructura y modalidades, así como a su futuro. La aproximación que intentamos presentar forma parte de una primera exploración necesaria para sumergirnos en el trabajo de campo que prevemos para los próximos meses.

ISBN: 978-987-811-225-1

Palabras clave: políticas educativas; regulaciones; sistema educativo MGP

Regulaciones como entramado complejo

El análisis documental que nos proponemos requiere una mirada compleja que nos permita adentrarnos en el entramado de las particularidades que caracterizan al sistema municipal educativo del Partido de General Pueyrredón. Es preciso señalar que esta es una primera aproximación que deviene de una lectura que entiende a las regulaciones en su sentido más amplio, de relativa novedad en el campo, el que no alude exclusivamente a la intervención del Estado en la conducción de las políticas públicas en general, y las educativas en particular. Barroso (2005) alude a la pluralidad de fuentes y propósitos en el que un complejo entramado de actores interviene y que disputan intereses en diferentes arenas (Ball y Junneman, 2012; Beech y Meo, 2016) como posible acercamiento a una idea de regulación compleja y abarcativa (Bolívar, 2009). Es también necesario aclarar que este estatuto, si bien se presenta como la única norma emanada de la jurisdicción municipal, forma parte de la intrincada trama que conforman la Ley Nacional de Educación, la Ley de Educación Provincial, la ley Provincial de regulación de personal municipal, el estatuto del personal municipal de General Pueyrredón, los distintos planes y programas emanados de las jurisdicciones nacionales, provinciales y locales de las que nos permitimos abstraernos pero que no dejan de ser centrales para la dinámica de funcionamiento del sistema educativo municipal.

Desde la perspectiva teórica entendemos a este documento como un texto producto de disputas en diferentes arenas, que intenta armonizar intereses y necesidades de distintos sectores y perspectivas políticas y que se actualiza en el contexto de la práctica de manera fluida y en ocasiones creativas y que se inscriben en las diferentes concepciones sobre la naturaleza de las relaciones entre sociedad, estado y educación que los actores le imprimen.

Por otro lado, nos aproximamos a la Ordenanza 20760/12 enmarcados en la concepción de Ball (2016) de que las políticas pueden entenderse como texto y/o discurso. Entenderlas como un texto nos permite, según el autor, contextualizarlas en complejas codificaciones y

ISBN: 978-987-811-225-1

decodificaciones, interpretaciones y traducciones que le dan su carácter fluido y cambiante. La manera en que esos textos estén construidos colabora o no con las posibilidades de interpretación según su carácter más o menos ambiguo. Según Ball (2016), aquellos textos que den más espacio a la interpretación serán considerados writerly, dada la capacidad de reescritura por parte del lector. Denomina readerly aquellos que dan menos espacio a reinterpretación y su consiguiente intervención. Ambas características se presentan en el texto que nos proponemos explorar. Asimismo, entender a las políticas como discurso implica considerarlas prácticas que forman los objetos de los que ellos hablan, lo que puede ser dicho y pensando, sobre quien, cuando, dónde y con qué autoridad se puede hablar.

El estatuto. Una primera aproximación

Entendemos que la ordenanza de referencia puede considerarse mucho más que un estatuto que regula la carrera de los docentes que habitan el sistema municipal. En este sentido, si bien la Ordenanza enmarca el Régimen para el Personal Docente Municipal, interpretamos propósitos más amplios que aportan posibles interpretaciones y traducciones a la que la regulación del sistema apunta. La norma consta de 24 capítulos que no sólo refieren al ingreso, ejercicio y movilidad de lxs docentes que forman parte del sistema, si no que hacen referencia a la estructura y modalidades del mismo y a su futuro. Por cuestiones de espacio, nos referiremos brevemente a los hallazgos de esta primera aproximación.

La ordenanza no sólo define los derechos y deberes de docentes y otros actores del sistema, las condiciones para el ingreso y sus mecanismos, sino que define su estructura clasificando a los establecimientos por niveles y modalidades. Los niveles coinciden con los definidos por la Ley de Educación nacional: inicial, primario, secundario y terciario. Las modalidades establecidas son las de Educación Física, Educación permanente (que incluye a jóvenes, adultos, adultos mayores y formación profesional) Psicología comunitaria y Pedagogía Social. Además, clasifica a los establecimientos por categorías que se establecen según el numero de alumnos, de grupos y

ISBN: 978-987-811-225-1

de años estableciendo además cinco categorías de desfavorabilidad socioambiental. Se establece un escalafón u organigrama jerárquico detallado para todas las modalidades, excepto para las de psicología comunitaria y pedagogía social. El ingreso al sistema se establece por concurso de oposición y antecedentes, definiendo en detalle la composición de los tribunales, pero sin establecer criterios para la evaluación. Creemos encontrar aquí una primera apertura para posibles interpretaciones de los actores. Otra posible apertura, que entendemos por demás significativa, es la posibilidad de apertura de *otros tipos de establecimientos,* por fuera de los definidos en el estatuto, sujeto a la presentación de proyectos y la aprobación de tribunal evaluador que interpretamos como un espacio a posibles maneras otras de entender a la educación en el ámbito de educación municipal.

Desde lo discursivo, encontramos en el texto concepciones sedimentadas y complejas de la identidad docente (Davini, 2008). En algunos pasajes se traduce el espíritu normalista que demanda educar en principios morales y patrióticos, que enfatizan la importancia de la conducta de lxs docentes dentro y fuera del aula, constituyéndose en ejemplos para la sociedad. En otros pasajes predomina la idea del docente como técnico, demandando desempeño eficaz y dando relevancia al puntaje que los docentes reciben año a año por parte de sus superiores, así como el orden de mérito en los concursos. Se concibe al docente también como profesional, no sólo por la demanda de título habilitante, sino del énfasis en la formación permanente, que estará a cargo no sólo de quienes son autoridades del sistema, sino que percibimos el estímulo que presentan para los actores la posibilidad de acceder a becas o licencias para perfeccionamiento. Lo mismo podemos inferir de la vigencia de los listados (5 años) entendiendo la necesidad de actualización de quienes integren el sistema. Lo más llamativo, a nuestro entender, es la idea de docente artesano (Sennet, 2009; Alliaud, 2017) que se desprende de la significación que se da a la articulación entre teoría y práctica, ya que a pesar de la titulación y del concurso, lxs docentes no pueden titularizar sino después de un periodo de ejercicio en el cargo y según la evaluación que de ese ejercicio haga su superior.

ISBN: 978-987-811-225-1

Por último, destacamos el permanente esfuerzo del texto por democratizar el ingreso al sistema, destacando la participación de docentes en todos los tribunales, así como en el tribunal de clasificación que está a cargo de ascensos, traslados y movilidades anuales. Esta participación de lxs docentes que detentan cargos en el aula por un periodo que se renueva regularmente y que cuya rotación les otorga carácter representativo deviene en la concepción del docente como un agente activo de las políticas educativas del sistema, no sólo por su encarnación en el aula, si no en las instancias de definición en lo que toca al perfil de quienes habitarán las aulas.

Palabras finales

Este breve repaso del Estatuto Docente Municipal del Partido de General Pueyrredón, a la luz del marco teórico que el GIEPE ha venido elaborando desde sus inicios no pretende más que darnos una entrada al marco normativo específico del sistema, cuyo complejo entramado detallamos anteriormente. Los objetivos del proyecto "Trayectorias y procesos de definición de las políticas educativas: regulaciones, traducciones y entramados emergentes" vigente nos convocan a un dialogo directo con los actores del sistema, sin embargo, esta aproximación nos resultaba necesaria para contextualizar las entrevistas, herramienta ya en marcha para una próxima etapa del trabajo de campo que nos proponemos. Creemos haber encontrado algunos rasgos distintivos que serán iluminados en la próxima etapa, pero, además, y para concluir, ponemos el foco en los silencios del texto. La falta de referencia a otras normas centrales que rigen el sistema, su vínculo con el sistema provincial y nacional de educación y la manera en que esos vínculos se gestionan, dejan entrever un vacío, un espacio más que de interpretación, de escritura absolutamente en blanco para cada gestión municipal en lo que refiere al sistema y su financiación y su acceso a planes y programas de otras jurisdicciones. Creemos que las herramientas dispuestas para el trabajo de campo ya en marcha iluminaran las bondades o desventajas que estos silencios suponen.

ISBN: 978-987-811-225-1

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós

Ball, S. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y3).

Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*.Policy Press.

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc., Campinas*, 26 (92), 725-751.

Beech, J. y Meo, A. (2016) Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Política Educativa 24*, (23), 1-16.

Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco*, 19, 35-68

Davini, Ma. C. (2008) *La formación docente en cuestión.* Paidós

Sennet, R. (2009) *El artesano.* Anagrama

EL SURGIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL MUNICIPIO DE GENERAL PUEYRREDON. UNA APROXIMACIÓN A LOS DEBATES SOBRE LOS SISTEMAS MUNICIPALES Y SU RECORRIDO HISTÓRICO

Marchetti, Braian
Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET
bmarchetti89@gmail.com

Barniu, Rosario
Universidad Nacional de Mar del Plata
robarniub@gmail.com

Resumen

Las discusiones sobre centralización y descentralización, transferencias educativas y autonomía escolar, y la responsabilidad de las distintas jurisdicciones nacionales, provinciales y municipales sobre la gestión del sistema educativo forman parte de los debates sobre política educativa desde

ISBN: 978-987-811-225-1

hace tiempo, aunque tomaron fuerza a partir de la década de 1990 a partir de los procesos de reforma del Estado (Feldfeber, 2009). Sin embargo, las políticas públicas municipales en torno a los sistemas educativos no han sido extensamente estudiadas o documentadas. La historia de los sistemas municipales educativos no es reciente y en muchos casos es anterior o coincide con el desarrollo de los sistemas provinciales, al mismo tiempo que la creación de estas ofertas locales no necesariamente responde al traspaso de responsabilidades sino que alude a demandas y necesidades educativas específicas (Caride, 2007; 2012) .

El Municipio de General Pueyrredon cuenta con un sistema educativo municipal de considerable desarrollo, posicionado como el mayor del país tanto en términos cuantitativos como también en lo que refiere a niveles y modalidades que integra. El mismo nació en la década de 1960 como parte de la búsqueda del gobierno local de aportar al combate contra el analfabetismo y alcanzar mayores índices de escolaridad. Esta decisión se dio en un contexto en el cual, por un lado, el Partido de General Pueyrredon se encontraba en creciente expansión en términos territoriales y de cantidad de habitantes, a la vez que, por otro lado, los servicios educativos provinciales no alcanzaban a atender las demandas existentes. Amparado en un decreto provincial que disponía la equiparación de las retribuciones del personal docente de las escuelas no oficiales y la ayuda financiera del gobierno a las escuelas privadas que no se encontrasen en condiciones de abonar las retribuciones establecidas, el entonces intendente Jorge Raúl Lombardo impulsó la apertura de las tres primeras escuelas primarias gestionadas por el Municipio, con el apoyo financiero de la Provincia. Desde sus inicios, las instituciones del sistema educativo municipal estuvieron radicadas en barrios periféricos, respondiendo a necesidades sociales y educativas, con la premisa de promover la educación popular y erradicar el analfabetismo (Benítez, 2021). Actualmente, dicho sistema cuenta con 33 jardines, 17 escuelas primarias y 18 secundarias –una de las cuales se enmarca en la modalidad de Educación Técnico Profesional–, 10 escuelas de formación profesional, 4 instituciones de educación superior y 2 bachilleratos para adultos.

En este caso nos proponemos realizar una presentación inicial de los debates que rodean a los sistemas educativos municipales, así como realizar un recorrido específico sobre el surgimiento y consolidación del sistema educativo municipal de Gral. Pueyrredon. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Trayectorias y procesos de definición de las políticas educativas: regulaciones, traducciones y entramados emergentes” del Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE) y busca configurar un aporte en torno al abordaje general de la trama regulatoria del sistema educativo municipal de General Pueyrredón.

Palabras clave: políticas educativas; sistemas educativos municipales; General Pueyrredon

Introducción

Las políticas públicas municipales no han sido especial objeto de atención de la investigación educativa en nuestro país. Existen numerosas experiencias de gobiernos locales que desde hace

ISBN: 978-987-811-225-1

ya varias décadas han sostenido distintas ofertas educativas. Podría pensarse que los procesos de construcción de las políticas públicas impulsadas por los gobiernos municipales constituyen un universo débilmente tematizado ya que los municipios suelen ser pensados más como niveles de gobierno que implementan políticas definidas en otros niveles superiores antes que campos de definición y producción de políticas propias (Caride, 2012).

Además, las discusiones en torno a los sistemas educativos municipales o a la municipalización de las ofertas provinciales, aparecen vinculadas a procesos de descentralización en la gestión educativa asociados a reformas del Estado. Estos debates que protagonizaron la década de 1990 vuelven a cobrar vigencia en el marco de políticas nacionales que vuelcan sobre el presupuesto educativo medidas de ajuste y que bajo la pretensión del equilibrio fiscal tienen como respuesta la transferencia de responsabilidades educativas del nivel nacional a los distintos niveles de definición provincial o municipal.

En este marco, la poca atención que le ha prestado la investigación educativa a los sistemas educativos municipales y las políticas desarrolladas para el sector por parte de los municipios, vuelven a la investigación sobre el sistema educativo municipal de General. Pueyrredon como un espacio de vacancia sobre el cual trabajar. Más allá de un prolífico campo de producción en donde el sistema educativo municipal se vuelve parte del análisis en distintos estudios sobre formación docente, propuestas didácticas, indicadores socioeducativos, financiamiento o experiencias educativas en general, en un primer sondeo, pareciera no haber estudios que tomen el funcionamiento del sistema y sus particularidades, la identificación de los actores intervinientes, y las relaciones entre los distintos actores y niveles en su conjunto, desde una mirada general.

El Municipio de General Pueyrredon cuenta con un sistema educativo municipal de considerable desarrollo, posicionado como el mayor del país tanto en términos cuantitativos como también en lo que refiere a niveles y modalidades que integra. El mismo nació en la década de 1960 como parte de la búsqueda del gobierno local de aportar al combate contra el analfabetismo y alcanzar mayores índices de escolaridad. Actualmente, dicho sistema cuenta con 33 jardines, 17 escuelas

ISBN: 978-987-811-225-1

primarias y 18 secundarias –una de las cuales se enmarca en la modalidad de Educación Técnico Profesional–, 10 escuelas de formación profesional, 4 instituciones de educación superior y 2 bachilleratos para adultos.

En este caso nos proponemos realizar, en primer lugar, una presentación inicial de algunos debates en torno a la descentralización educativa y los sistemas educativos municipales; en segundo lugar, un recorrido sobre el surgimiento y consolidación del sistema educativo municipal de General Pueyrredon haciendo hincapié en los motivos de su conformación; en tercer lugar, dado que el trabajo se enmarca institucionalmente en el Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE-CIMED) de la Facultad de Humanidades, a modo de cierre planteamos una serie de interrogantes que articulan los desarrollos anteriores y que permiten delinear futuros recorridos de indagación.

Los sistemas educativos municipales y la descentralización educativa

Las discusiones sobre centralización y descentralización, transferencias educativas y autonomía escolar, y la responsabilidad de las distintas jurisdicciones nacionales, provinciales y municipales sobre la gestión del sistema educativo forman parte de los debates sobre política educativa desde hace tiempo, aunque tomaron fuerza a partir de la década de 1990 en el marco de procesos de reforma del Estado (Feldfeber, 2009). La descentralización se presentaba a través de distintas lógicas que conviven entre sí: lógicas economicistas de ahorro del gasto público, lógicas tecnocráticas de mejora de la eficiencia en el proceso de toma de decisiones, otro tipo de descentralización asociado a la mejora de la calidad educativa, o bajo lógicas de inspiración democrático participativa en pos de otorgar mayor autonomía a las instancias locales (Filmus, 1999)

En Argentina, la descentralización promovió fundamentalmente el traspaso de competencias de la nación a las provincias y municipios bajo la óptica neoliberal en la cual los aparatos estatales son un obstáculo para la dinámica de acumulación (Nosiglia y Tripano, 2012). Sin embargo, para

ISBN: 978-987-811-225-1

Gvirtz (2009) lo que tuvo lugar no fue una efectiva descentralización, ya que si bien se federalizó el sistema educativo las provincias siguieron manteniendo sistemas altamente centralizados con escasa devolución de poder a las unidades intermedias y a las escuelas. Por su parte, Paviglianitti (1993) señala que uno de los problemas que se agudizó en la década de 1990 en el desarrollo de la educación en Argentina fue el pasaje de un sistema centralizado uniformizante a una descentralización anárquica, "por el retiro de la acción del gobierno nacional, transferencias impuestas a las provincias, sin recursos financieros adicionales y sin una redefinición clara de los nuevos roles de las diversas instancias de gobierno: el nacional, el provincial y los municipios" (p.125).

La municipalización de la educación ha formado parte de algunas propuestas descentralizadoras en América Latina, en tanto se la suele caracterizar como una etapa siguiente del proceso de transferencia de instituciones educativas de la nación a las provincias (Feldfeber et al., 2009). Dentro de los discursos que promueven la descentralización aparece una carga valorativa vinculada a concebirla como el instrumento más adecuado para promover la democratización de los procesos políticas, sociales y administrativos o de gestión. Así, la descentralización permitiría la creación de nuevos espacios para la participación ciudadana, el traslado del proceso de toma de decisiones y la provisión de bienes y servicios públicos hacia espacios más localizados y próximos a la realidad vivida por los ciudadanos (Gvirtz y Dufour, 2008).

Sin embargo, es posible señalar distintas críticas a las ideas asociadas a la municipalización, entre ellas: entenderla como parte de políticas de ajuste fiscal en pos de la reducción del gasto público; concebirla como una posible profundización de la fragmentación y desigualdad del sistema a partir de las distintas situaciones económicas que atraviesa cada municipio; identificarla como la apertura a la flexibilización de las condiciones de trabajo docente a partir de la fragmentación y atomización del conflicto; y favorecer los manejos clientelares de las políticas educativas (Feldfeber et al., 2009).

ISBN: 978-987-811-225-1

Ahora bien, la historia de los establecimientos educativos municipales en el territorio no es reciente, ni responde necesariamente a las demandas de descentralización mencionadas en términos de traspaso de responsabilidades educativas al estado municipal. Al igual que en otras jurisdicciones de la región, muchas de las escuelas municipales nacieron incluso antes que las provinciales y su creación consistió fundamentalmente en la cobertura por parte del Estado municipal de demandas y necesidades educativas locales que no eran satisfechas desde los estados provinciales (Caride, 2007, 2012). En ese marco, nos interesa presentar a continuación un breve recorrido histórico por el surgimiento y desarrollo del sistema educativo municipal de General Pueyrredon, bajo la premisa de indagar en los motivos de su creación, pero también para interrogarnos luego acerca del sentido actual que el mismo reviste.

El sistema educativo municipal de General Pueyrredon: un recorrido histórico

Para dar cuenta del recorrido que ha transitado en su desarrollo el sistema educativo municipal de General Pueyrredon resulta conveniente situarnos históricamente en la mitad del siglo XX. Dicho momento estuvo signado por el pasaje entre ser una villa balnearia de las élites a su consolidación como epicentro nacional del turismo popular, a la vez que su composición demográfica se vio nutrida por migraciones internas y externas en el marco de las posguerras. Es así que, siguiendo a Favero (2003), es posible observar una complejización de las actividades económicas, específicamente en los sectores de la industria, el comercio y los servicios, que se vio acompañada por la expansión del núcleo urbano y la creación de nuevos barrios.

En este marco, hacia la década de los ´60, el socialista Jorge Raúl Lombardo asumió la conducción del ejecutivo municipal como intendente del Partido de General Pueyrredon. Además de la dotación de servicios esenciales a los nacientes barrios, una preocupación de la época se vinculaba con la erradicación del analfabetismo y, consecuentemente, la necesidad de que la escuela primaria llegara a todos los habitantes. Sin embargo, existía un notable déficit por parte del servicio educativo provincial en atender a estas demandas. En sus cuadernos municipales,

ISBN: 978-987-811-225-1

Lombardo (2011) relataba cómo cotidianamente la municipalidad realizaba contribuciones al sistema educativo de la ciudad, a través de subvenciones a las cooperadoras, pago de reparaciones de los edificios y atención a las necesidades de los alumnos, pero sin contar con injerencia en la administración de los establecimientos. A su vez, la estrategia municipal para presionar por la apertura de nuevas instituciones educativas había sido la donación de edificios y establecimientos para dicho fin, pero desde hacía ya varios años la comuna se encontraba con dificultades para que la Provincia los aceptara (Benítez, 2021).

Esta compleja situación tuvo un primer horizonte de solución a partir de la sanción del Decreto Ley N°11.840, en octubre de 1963, en el cual el gobierno de la intervención federal en la provincia de Buenos Aires dispuso la equiparación de las retribuciones del personal docente de las escuelas no oficiales y la ayuda financiera del gobierno a las escuelas privadas que no se encontrasen en condiciones de abonar las retribuciones establecidas en el artículo primero de dicha norma. Si bien los beneficios de esta Ley estaban inicialmente dirigidos a las escuelas privadas, desde el ejecutivo local se comenzaron gestiones para incluir a los municipios en ella, a fines de poner en manos de los gobiernos locales, entendidos como expresión de la voluntad popular, un recurso de utilidad como lo es la subvención para los establecimientos de primera enseñanza creados por los mismos, en igualdad de condiciones al sector privado (Benítez, 2021).

Las mencionadas gestiones entre el municipio y la provincia tuvieron éxito y se logró introducir la modificación solicitada que permitía la creación y gestión de escuelas desde la comuna, constituyendo en ese mismo movimiento a la Municipalidad como una "persona jurídica de existencia necesaria", de acuerdo con las palabras del intendente Lombardo. A los pocos meses se sancionó la Ordenanza 2477/64, con el apoyo de todo el arco político representado en el Concejo Deliberante. La misma encomendó al Departamento Ejecutivo adoptar las providencias para la instalación y funcionamiento de escuelas, en lo referido a infraestructura y dotación de personal, como así también tener en cuenta con carácter prioritario para el emplazamiento de las instituciones educativas aquellas zonas donde el déficit de escuelas públicas fuese más notorio.

ISBN: 978-987-811-225-1

Este último punto no resulta un detalle menor, dado que da cuenta de la intención de suplir, desde la Municipalidad, el déficit de instituciones educativas creando escuelas en aquellos barrios periféricos con más altos índices de deserción escolar (Morrel, 1967). En este marco, el gobierno local trabajó articuladamente con Sociedades de Fomento, familias y visitadoras sociales hasta lograr la apertura de las tres primeras escuelas primarias de gestión municipal, ubicadas en los barrios Martillo Chico, Faro Norte y Libertad.

Desde aquel entonces hasta el día de hoy el sistema educativo municipal experimentó un notable crecimiento. Si bien, como se mencionó previamente, existe una vacancia en términos de producción académica sobre su desarrollo durante estas más de cinco décadas, es posible mencionar como hitos importantes en su expansión la incorporación de la EGB 3 dentro de su oferta educativa, decisión enmarcada en una búsqueda de contribuir a la concreción de los estudios obligatorios, y la firma de un convenio tripartito entre Nación, Provincia y Municipio en el año 2009 con el objetivo de garantizar el financiamiento y sostenimiento del sistema, el cual se sostiene hasta el día de hoy. Todo esto deja como saldo un sistema educativo municipal de los más notables cuantitativa y cualitativamente en el país, con más de ochenta instituciones con presencia en los niveles obligatorios y no obligatorios, las cuales contienen a más de dieciocho mil estudiantes y más de ochocientos docentes.

Interrogantes finales

En este trabajo hemos intentado sintetizar, por un lado, discusiones en torno a la descentralización educativa que conllevarían a la municipalización educativa, por el otro, un recorrido histórico sobre el sistema educativo municipal de General Pueyrredon que encuentra su surgimiento asociado a la necesidad por cubrir demandas educativas insatisfechas. Hemos destacado también la ausencia, a partir de una primera revisión académica, de trabajos que ahonden en el estudio del sistema educativo municipal de manera integral. En ese sentido, bajo las pretensiones de construcción de una línea de investigación dentro del Grupo de Investigación en Políticas

ISBN: 978-987-811-225-1

Educativas (GIEPE), nos proponemos a modo de cierre postular una serie de interrogantes que nos permitan comenzar a transitar un recorrido de indagación fructífero y duradero.

Si los debates sobre la descentralización educativa incluyen a la municipalización como uno de las definiciones posibles, pero, sí más allá de las críticas a ese proceso, identificamos que el surgimiento del sistema en General Pueyrredon se dio bajo otras pretensiones hace más de cincuenta años ¿Cuáles son las motivaciones político administrativas sobre las que se sostiene la vigencia del sistema educativo municipal? Si recuperamos las posibles ventajas de quienes postulan los procesos de descentralización en función de la cercanía con la ciudadanía ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre los integrantes de las comunidades educativas de las instituciones municipales y los encargados de la gestión de las políticas educativas? De la misma manera, si tomamos las críticas a los procesos de municipalización ¿Aparecen rastros de fragmentación o de desigualdad en relación con las escuelas de gestión provincial? ¿Qué relaciones se establecen con la gestión educativa de la provincia de Buenos Aires? Y si tomamos en cuenta a los trabajadores de la educación ¿Cuáles son sus condiciones laborales? ¿Podría afirmarse que se encuentran atomizados en términos de la canalización de sus reclamos?

Todos estos interrogantes nos conducen a comenzar una proceso de acercamiento e indagación sobre las características del sistema educativo municipal de General Pueyrredon en su conjunto para, una vez identificadas las legislaciones vigentes, los actores intervinientes, la composición institucional del sistema, y los ámbitos de gestión y discusión de las políticas educativas para el municipio, profundizar las discusiones en torno a las dinámicas de funcionamiento del sistema y su trama regulatoria. Este acercamiento al sistema municipal sólo será posible si nos alejamos de miradas dicotómicas entre las ventajas y desventajas de la descentralización y nos apropiamos de abordajes complejos que nos permitan dimensionar las interacciones entre los distintos niveles de gobierno.

Referencias Bibliográficas

ISBN: 978-987-811-225-1

Benítez, A. E. (2021). Cultura y educación en la agenda municipal socialista. Las escuelas marplatenses en la gestión de Jorge Raúl Lombardo. *Revista i+a, investigación más acción*, (24), 35-56.

Caride, L. (2007). El Estado municipal como objeto de regulación: la educación como política pública en el espacio local. *IX Seminario Red Muni - La Agenda Pública Municipal - Presente y perspectiva.* Morón, 3 y 14 de setiembre de 2007.

Caride, L. (2012). *El Estado municipal revistado: un estudio sobre políticas públicas, educación y gobiernos municipales en Morón y Rosario (1999-2009)* [Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].

Favero, B. (2003). Venetos y sicilianos en Mar del Plata: los inmigrantes italianos de posguerra y el desarrollo de dos realidades barriales. *Altreitalie. Rivista internazionale di studi sulle popolazioni di origine italiana nel mondo*, (27), 106-120.

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. En Feldfeber, M. (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 25-50). Aique.

Feldfeber, M., Caride, L., Diyarian, M. y Grad, P. (2009). Propuestas controvertidas, políticas resistidas: el proyecto de municipalización educativa en la provincia de Buenos Aires. En Feldfeber, M. (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 165-194). Aique.

Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Editorial Troquel S. A.

Gvirtz, S. (2009). *De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Academia Nacional de Educación.

Gvirtz, S. y Dufour, G. (2008). Lineamientos teóricos para entender los niveles intermedios en el gobierno de la educación y su influencia en la equidad. En Gvirtz, S. (Coord.), *Equidad*

ISBN: 978-987-811-225-1

y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú (pp. 19-44). Aique.

Lombardo, J. R. (2011). *Cuadernos Municipales*. Editorial Armedenho.

Morrel, J. (1967). *En defensa de Mar del Plata*. Ediciones Libera.

Nosiglia, M. C., y Trippano, S. (2012). Estado y educación en la argentina de los '90: balances y desafíos. *Praxis Educativa, 6*(6), 10-23.

Paviglianiti, N. (1993). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina. *II Encuentro Internacional "La educación y el Mercosur"*. Cefyl.

Conversatorio IV- Coordina: Mercedes Hoffmann

SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL II DE LA CARRERA BIBLIOTECARIO ESCOLAR

Calo, Paula Carola
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Depto. Ciencia de la Información.
nizacalo75@gmail.com

ISBN: 978-987-811-225-1

Palacios, Claudia Marisol
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Depto. Ciencia de la Información
claumarisol@hotmail.com

Varela, María Segunda.
Universidad.
mariasegundavarela@hotmail.com.ar

Resumen
La carrera de Bibliotecario Escolar con duración de 3 años y título académico de pregrado brinda, en la modalidad presencial y distancia, la formación específica en capacidades y habilidades para que los futuros graduados enfrenten el desafío y la complejidad que hoy supone gestionar una Biblioteca Escolar (BE). El área curricular por excelencia dentro de cualquier carrera universitaria que conjuga y atiende esos propósitos, vinculados a la formación teórico-práctica de máxima calidad, a la visión de conjunto que define el objeto de estudio y al posicionamiento crítico del estudiante ante su propia formación, es la Práctica Profesional (PP). Este trabajo busca analizar la propuesta didáctica ofrecida en la PPII de la carrera y comentar el plan de sistematización diseñado para que los futuros profesionales internalicen y entiendan que éstas son "instancias curriculares complejas que resultan del producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional" (Abate, 2021, 506).

Palabras clave: Sistematización; Prácticas Profesionales; Bibliotecario Escolar; Educación superior

La PP transforma significativamente la forma de pensarse como profesional, solidifica la noción de servicio y proporciona herramientas actitudinales para confrontar los desafíos diarios que se presentan en una BE. Coincidiendo con Zabalza Beraza (2004):

> ... hemos de insistir en la idea de que el practicum constituye una pieza importante del currículum formativo de los futuros profesionales. No es algo que se le añade como una pieza marginal y secundaria, o como algo meramente propositivo y opcional. Integrar el practicum en el curriculum implica incorporarlo de manera plena y efectiva al Plan de

ISBN: 978-987-811-225-1

> Formación que pone en marcha una Facultad o Escuela. Forma parte del Plan de Estudios y cumple una función relevante dentro del mismo (en condiciones similares al resto de las clases y actividades formativas que se llevan a cabo). (p.5)

La Práctica Profesional II (PPII) está inserta en la realidad profesional de la Bibliotecología, donde la praxis enfrenta a los alumnos con los alcances de la profesión y su utilidad en el mercado laboral. Desde un rol activo y participativo ponen en juego sus capacidades, saberes y actitudes en la biblioteca escolar asignada para ofrecer posibles soluciones a necesidades diagnosticadas. A la vez, su propio proceso de aprendizaje quedará plasmado en la reflexión crítica personal y la revisión conceptual que aporte al resolver cada trabajo práctico, consigna, actividad, proceso, etc., como también en la construcción de nuevos conocimientos.

En muchas carreras de la educación universitaria la PP es una materia más, pero a la vez y dadas las características particulares del espacio curricular se constituye en un eje transversal, integrador y crucial de la formación. Mediante un proceso que habilita el pensamiento crítico y reflexivo enlaza conocimientos, experiencias y permite la construcción de conocimientos en una relación dialéctica entre teoría y práctica. Así es que, la Ley de Educación Superior N° 24521 de nuestro país prescribe en el Art. 43 inciso a) que: “Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica… (p. 9)”.

Este espacio de instrucción que se propone para ser concretado en un contexto real, busca que los estudiantes utilicen los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante su formación académica y puedan: consolidar el aprendizaje aplicando los conocimientos adquiridos en situaciones reales de trabajo; desarrollar competencias y habilidades profesionales en la resolución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo; conocer el entorno laboral y entender las dinámicas del mundo laboral y construir un perfil profesional mediante la experiencia.

ISBN: 978-987-811-225-1

En relación a lo precedente la UNMDP en su Estatuto (2017) declara en el Art. N° 3 dentro del título "De la Enseñanza" garantizar los siguientes niveles deseables de logro:

> (…) una formación teórico- práctica de máxima calidad y significación social… una visión de conjunto clara, integrada, actualizada y orgánica del cuerpo de conocimientos que define la disciplina objeto de estudio, dentro de una perspectiva universalista e interdisciplinaria… un posicionamiento crítico ante su propia formación … (p. 4).

Atendiendo a lo mencionado en el artículo, el Plan de Estudios vigente (2014) para la carrera de Bibliotecario Escolar que dicta el Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, dispone como uno de los propósitos principales la formación de profesionales proactivos que promuevan acciones transformadoras y científicamente probadas. En tal sentido ofrece dos instancias de práctica dentro del "Área Gestión de unidades de Información", la Práctica Profesional I (PPI) y la Práctica Profesional II (PPII). A continuación, se transcriben los contenidos establecidos en el plan de estudios:

Práctica Profesional I (obligatoria)

Contenidos mínimos: problemas habituales en el ejercicio profesional. Particularidades de los servicios en distintas unidades de información. Inserción en la realidad profesional. Observación de diversas situaciones educativas, culturales, sociales, etc. en las unidades de información. Reflexión crítica ante problemáticas de la cotidianeidad de la profesión. Interrelaciones entre la teoría y su aplicación en las distintas unidades de información. Detección de las funciones y responsabilidades de un profesional de la información.

Práctica Profesional II (obligatoria)

Contenidos mínimos: dominio de los procesos de organización de los sistemas de información. Diseño e implementación de proyectos y productos para la organización de unidades de información. Alcances de la profesión y su inserción en el campo laboral. Adquisición de

ISBN: 978-987-811-225-1

competencias a través de la práctica. Integración en los equipos de trabajo interdisciplinarios. Reconocimiento de la necesidad de aprendizaje continuo.

Este trabajo hace foco en PPII, los tópicos que aborda y la propuesta didáctica para sistematizar la experiencia que el equipo docente propone, está coincidiendo con Zabalza Beraza (2004):

> (...) hemos de insistir en la idea de que el practicum constituye una pieza importante del currículum formativo de los futuros profesionales. No es algo que se le añade como una pieza marginal y secundaria, o como algo meramente propositivo y opcional. Integrar el practicum en el currículum implica incorporarlo de manera plena y efectiva al Plan de Formación que pone en marcha una Facultad o Escuela. Forma parte del Plan de Estudios y cumple una función relevante dentro del mismo (en condiciones similares al resto de las clases y actividades formativas que se llevan a cabo. (p.5)

Sistematización de la práctica

En palabras de Jara Holliday (2018) la *sistematización* comúnmente se entiende como la organización de datos, sin embargo, en el ámbito de la educación implica un análisis profundo de las experiencias para generar aprendizajes significativos y por ello se habla de *sistematización de experiencias*. Ésta hace referencia a un proceso que busca convertir las vivencias en conocimiento al aprender de manera crítica y constructiva.

En concordancia con ello, en la Educación Superior la PP brinda una oportunidad de aprendizaje que legitima desarrollar una propuesta, que se conciba como un proceso reflexivo y crítico que busca generar conocimiento a partir de un proceso acumulativo que da cuenta del camino andado.

A su vez, el diseño de un plan de sistematización de la experiencia de la PP debe contemplar como dice Camilloni (2009) que:

> (...) el propósito de la formación es que los aprendizajes que realiza el futuro profesional vayan más allá de la mera manifestación de conductas explícitas. Es lo que ocurre cuando en el desempeño profesional se requiere tanto una comprensión profunda del significado

ISBN: 978-987-811-225-1

> de las acciones cuanto una construcción apropiada para tareas profesionales no sólo prescriptas sino, fundamentalmente, configurativas. (p.14)

Por ello, sistematizar una práctica implica revisar, repensar, profundizar la mirada sobre lo que uno hace y generar un conocimiento mediante un método especialmente diseñado para este proceso. Pero, además, debe servir para mejorar la propia práctica, como también la de otras personas o grupos considerando que es un proceso individual, pero también colectivo, ya que no lo lleva a cabo sólo el sistematizador, sino que también intervienen diferentes actores como el tutor que acompaña todo el proceso y los docentes que realizan una lectura de la práctica y aportan su mirada.

La propuesta de sistematización de la Práctica Profesional II (PPII)

La asignatura PPII considera importante poner "énfasis en la profundización de los contenidos habilita el diseño de un repertorio más amplio de actividades… para motivar a los estudiantes a que realicen estudios más profundos" (Alonso, 2015, p.35). Por ello este trabajo, busca analizar la propuesta didáctica existente, desde las oportunidades que ofrecen las distintas actividades del plan de sistematización de experiencias diseñado como "instancias curriculares complejas que resultan del producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional" (Abate, 2021, 506).

En el Plan de Trabajo Docente (PTD) se indica que la práctica se llevará a cabo en una Biblioteca Escolar de una institución educativa del nivel inicial, primario, secundario o superior, cumpliendo un total de 50 horas reloj, distribuidas en un cronograma semanal no menor a 8 hs. y además se pautan todas las actividades que se sistematizan a través de los dispositivos llamados Plan de práctica/Hoja de ruta, que incluyen los objetivos. criterios de evaluación y un cronograma tentativo.

ISBN: 978-987-811-225-1

- **Plan de Práctica: Hoja de Ruta 1: Ingreso a la biblioteca.** Incluye las siguientes propuestas, actividades y/o registros:
  - **Cuaderno de sistematización de las prácticas**. Registra las anotaciones de los relatos significativos y experiencias que valoren en el aprendizaje y desarrollo personal. Este cuaderno o libro recupera la memoria personal con desafíos, logros y dificultades, valores y vivencias. Este registro personal cimienta el autoconocimiento, brinda la oportunidad de reflexionar y favorece la autoevaluación.
  - **Planilla de asistencia**. Registrar detalles de cada encuentro/actividad.
  - **Relevamiento de datos de la institución educativa y de la biblioteca escolar.** Busca reunir información relevante mediante la aplicación distintos instrumentos de recolección de datos, grilla de observación, entrevistas en profundidad/narrativas. (al directivo y bibliotecario), cuestionario, etc.
  - **Redacción fundamentada de una propuesta de mejora.** A partir del relevamiento de información identificar un punto de actuación que se traduce en una mejora, vinculada a: Señalética- Ambientación- Mapoteca-Ludoteca-Sitio web o sección de este-Sector de literatura.
  - **Procesamiento Informativo Documental.** Aplicar el conjunto de técnicas y acciones adquiridas en la formación previa, para identificar documentos, colocarlos en el estante, recuperarlos y hacerlos circular.
- **Plan de Práctica: Hoja de Ruta 2: Actividades de Extensión.** Presentación de los siguientes planes de clase y su posterior realización:
  - **Promoción a la lectura (PL).** Conjunto de actividades pedagógicas y lúdicas, para favorecer, potenciar y estimular el acercamiento del usuario a los libros y mejorar los hábitos lectores.

ISBN: 978-987-811-225-1

- ➔ **Alfabetización Informacional (ALFIN).** Prácticas pedagógicas que favorezcan la adquisición de habilidades ante la necesidad de información, cómo localizarla, evaluarla, organizarla y comunicar nuevos conocimientos.

❖ **Plan de Práctica: Hoja de Ruta 3: Valoración, Autoevaluación y cierre.** La mirada crítica y reflexiva sobre el proceso, consiste en:

- ➔ **Valoración de su proceso formativo**. Planilla para completar por el bibliotecario tutor, sobre la experiencia de recibir un estudiante en formación con ponderaciones acerca de su desenvolvimiento.
- ➔ **Auto-evaluación**. Narrar la experiencia, indicando si logró o no sus expectativas, propósitos y sentir respecto a esta instancia de formación.
- ➔ **Cierre de la PPII**. Grabar un video donde, acompañado de una presentación (power point, audio, frases, etc.), se exponga de manera resumida el paso por la institución educativa realizando la PPII.

Las tareas pretenden que cada estudiante ponga en práctica habilidades, conocimientos, técnicas y competencias en las distintas dimensiones de la gestión, organización y funcionamiento de una biblioteca escolar que hacen a la atención al público, organización del conocimiento, tareas de referencia, carga en bases de datos, confección de documentos secundarios, redacción /actualización del manual de procedimientos, recuperación de documentos y conocimiento de su organización, etc.

Reflexiones finales…

El plan de sistematización, diseñado desde una postura pedagógica que propicia aprendizajes significativos, en el que se presentan desafíos al acercar al practicante a situaciones particulares y dinámica propia de cada institución, creando oportunidades para que cada estudiante ensaye

ISBN: 978-987-811-225-1

destrezas y ponga en acción las competencias adquiridas en la formación ante las problemáticas que se presentan en el ejercicio laboral.

En este marco se planifican las tareas a desarrollar a fin de que los estudiantes logren importar de los conocimientos teóricos al ejercicio profesional en una BE, relacionados con la administración, la gestión y el procesamiento de recursos informativos, servicios y aplicación de herramientas y tecnologías al territorio en cuestión.

Para nosotras, éste plan de sistematización habilita que los futuros profesionales internalicen y entiendan que éstas son "instancias curriculares complejas que resultan del producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional" (Abate, 2021, 506). Con la intención de colaborar en la generación de aprendizajes profundos, donde primen las destrezas.

Referencias Bibliográficas

Abate, S. y Lyons, S. (2021, 14, 15 y 16 se septiembre). Las prácticas profesionales en el currículum universitario: presentación de una investigación en su etapa inaugural. *6ta Jornadas ITEE: investigación, transferencia, extensión y enseñanza*, La Plata, Argentina. https://ing.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2023/04/6tas-jornadas-itee-actas.pdf

Alonso, J. (2015). *Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes*. https://www.mseg.gba.gov.ar/areas/Vucetich/LIBROS%20SEG%20PUBLICA/3.%20Estrategias%20de%20ense%C3%B1anza%20y%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.pdf

Camilloni, A. (2009). Prólogo. En R. Anijovich *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* (pp. 13-20). Paidós.

Consejo Superior UNMDP. (2018). Ordenanza del consejo Superior N° 956. Plan de Estudio de la Carrera Bibliotecario Escolar. http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=30169

ISBN: 978-987-811-225-1

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.*

Ley de Educación Superior. Ley N° 24.521 (1995, 9 de agosto). Congreso argentino. Boletín Oficial N° 28.204. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ anexos/25000-29999/25394/texact.htm.

Palacios, C. M., Calo, P. C. (2024). *Plan de Trabajo Docente. Práctica Profesional II: Carrera Bibliotecario Escolar.* UNMDP.

Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Superior. (2017, 8 de septiembre). *Anexo de la Ordenanza del Consejo Superior N° 2667: Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. https://www.mdp.edu.ar/attachments/category/126/Estatuto-UNMDP.pdf*

Zabalza Beraza, M. Á. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. https://digibug.ugr.es/handle/10481/15205.

"2020, EL AÑO QUE PUDIMOS NARRAR LO QUE NUNCA IMAGINAMOS. TRABAJO SOBRE LAS BITÁCORAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROFESORADO DE ARTES VISUALES MARTÍN MALHARRO"

Fixman, Viviana
ISFD 19 - EAVMM
vivianafixman@gmail.com

Resumen

En el 2020 los sistemas de educación formal pasaron a la no presencialidad en un contexto de emergencia declarado por la propagación de un virus. La institución escolar se sostuvo y surgieron distintas formas de sostener las clases para dar continuidad a los trayectos formativos. En la cátedra de Práctica Docente 1, del Profesorado de Artes Visuales de la Escuela Martín Malharro, las estudiantes construyeron sus bitácoras en forma virtual, narrando el quehacer cotidiano y compartiendo sus escrituras quincenalmente.

Palabras clave: narrativas; pandemia; arte; formación docente

ISBN: 978-987-811-225-1

Escrituras, formación y arte en pandemia

Las narrativas en la formación docente son transversales a las biografías de cada estudiante como a las propias vivencias en la construcción de su posicionamiento docente durante la formación inicial en sus carreras. Las mismas se vuelcan en las bitácoras, libros de artistas o en la propia mixtura que se ofrecen desde las diversas cátedras. Pintar, escribir, fotografiar, grabar, dibujar, bocetear, multimediar son parte de la poética, el arte y la formación docente en la carrera del profesorado de artes de la Escuela de Artes Visuales Martín Malharro de la ciudad de Mar del Plata.

La irrupción de la pandemia Covid-19 obligó a reconsiderar los métodos de enseñanza en un contexto de emergencia y de no presencialidad durante 2020 y parte del 2021. En esta ponencia trabajo sobre las narrativas de un grupo de docentes en formación de 1er año donde a través de estos registros en los cuales se describen interacciones situadas y dónde los y las estudiantes ponen en juego informaciones, reflexiones y acciones que nos ayudan a comprender que es lo que pasa en determinado tiempo, espacio y contexto. A través de estas narrativas, se fomenta la posibilidad de construir y experimentar una perspectiva desde lo pedagógico, lo cual nos brinda la posibilidad de exhibir los trayectos en las instituciones educativas.

Maggio (2020) analiza las pedagogías en los actuales escenarios de educación remota y profundiza cuestiones didácticas como los ensamblajes y modos de entender las problemáticas curriculares en las mediaciones pedagógicas en el uso de las TIC. La bitácora analógica trasmuta a la virtual y esto implica en las concepciones de esta autora, que hay un resquebrajamiento de la arquitectura de las clases tradicionales, donde se pone en juego la palabra escrita como las publicaciones en libros y revistas académicas que pierden su peso o mutan a otros espacios, como en las redes sociales y otras aplicaciones como Twitter, Instagram y YouTube. Desde esos espacios se producen situaciones pedagógicas, por lo que la clase pierde ese espacio áulico presencial para ser ubicuo y resignificado. De esta manera los contenidos también circulan y se

ISBN: 978-987-811-225-1

entraman en debates poderosos, donde la participación de los estudiantes suele ser más informal y sustanciosa que la clase conocida en forma tradicional. A partir de la hermenéutica, la lógica lineal o la mirada desde la causa-efecto se desdibuja dando forma a otros relatos narrativos.

La identidad narrativa y la experiencia humana se evidencian mediante el relato. Esta narración a la vez, se convierte en un trayecto biográfico, y desde la fenomenología es la expresión de los saberes, de la propia experiencia más allá de la forma de expresión que adoptará. (Porta, Ramallo, 2017). Este proceso de construcción identitario es parte de la formación personal y profesional. Bruner emplea la expresión "la vida como narrativa" y apunta a la autonarración o relato autobiográfico, profundizando estos conceptos porque las historias no solo cuentan, sino que arman una estructura o un eje organizador de la experiencia. Los relatos son construcciones vividas donde se habitan emociones, recuerdos, simpatías, antipatías y cada elemento en consonancia con la identidad personal. Ricoeur desarrolla la idea de mímesis para referirse entre otras cosas, a la actividad creadora, de esta manera surge la mímesis narrativa, donde se lleva a cabo una actividad interpretativa para resaltar algunos aspectos de la realidad sobre otros. Si la mímesis está vinculada a la vivencia del tiempo, debemos hablar de la vivencia en cuanto a temporalidad humana, de esta manera el lenguaje intencional está ligado a nuestra propia vivencia y nuestra experiencia biográfica. Nuestra condición histórica también va a formar parte de la estructura narrativa como elemento identitario y construcción histórica desde la propia individualidad, la otredad y la comunidad. Cuando reconocemos determinados estados, podemos interpretar, comprender, predecir las conductas de nuestros congéneres. Los productos y objetos culturales organizan nuestras estructuras y se entraman con las creencias y los conocimientos que posteriormente se transmiten de generación en generación. Para Denzin y Lincoln (2017) la investigación cualitativa tiene relación tanto con los cambios en la escritura etnográfica como con la práctica analítica creativa donde las distintas formas narrativas, performativas y reflexivas incluyen relatos, conversaciones, narraciones personales, textos fragmentados, ficciones y multidimensiones.

ISBN: 978-987-811-225-1

Otro de los ejes que significamos en este trabajo es la experiencia narrativa estética durante la pandemia. Aquí se conjugan el aislamiento y la mirada sobre el arte en un contexto de emergencia para la formación de futuros educadores. Ya no es el espacio taller, sino que se entrama necesariamente con la pantalla del zoom y de los celulares. Las producciones artísticas anexan un paso último y obligado hacia la digitalización.

Augustowsky (2022) nos refiere que en la emergencia del ASPO, donde el arte trasmuta a la comunicación, entretenimiento, consuelo, reflexión, expresión, creación, terapia, catarsis, conocimiento, ironía, comunidad, singularidad, introversión, política y lucha. Con las artes nos animamos a las dudas y las certezas, a lo luminoso y lo sombrío, a pensar y sentir.

De esta forma entonces resuenan las narrativas de futuras profesoras de arte en su encierro tratando de interpretar un mundo incierto casi como un grito en un desierto urbano.

> (…) Estoy un poco complicada, resulta que mi celular está teniendo fallas (ya es viejo) las fotos salen cada vez peor, no tengo espacio y me desaparecen archivos, no sé cómo voy a hacer si me siguen pidiendo sacar fotos de trabajos, no tengo a nadie que tenga un celu con cámara decente y recién puedo cambiar el celu dentro de unos meses o a fin de año, está complicado, pero creo que no soy la única. (M, 22 años).

> (…) Reseteo y arranco de cero, otra vez, como siempre, como vengo haciendo estos 97 días. Ahora me pongo con el trabajo de Escultura, se entrega mañana, adjunto foto de las esculturas para que ver qué les parece, les puse nombre, el puño es el de mi papá, le pedí que me mandara fotos de modelo, él muy feliz me las mandó, lo extraño mucho. (A. 20 años).

ISBN: 978-987-811-225-1

(…) En otro orden de cosas, el viernes tuve otra crisis nerviosa producto de fundamentos de la educación y una pregunta que por más que leyera, no entendía. Para calmarme, mi novio me hizo pepas caseras, lo amo, pero me engorda. Me salieron mis primeras canas…Todavía tengo que arrancar el trabajo de lenguaje visual, pero conociéndome, lo voy a dejar para último momento. (A. 20 años)

(…) Hoy en día mi mama se encuentra aislada por 14 días en casa, por precaución médica, por positivos cercanos de su trabajo. El piso en el que ella se encuentra trabajando lo cerraron y todas sus compañeras se encuentran aisladas en un hotel, ella tuvo la dicha de justo estar de franco dos días antes de que diera resultado positivo su paciente, así que solo la mandaron a aislamiento manteniendo un rígido protocolo, pero esta vez ya no estamos tan asustados como cuando le agarro a mi hermana. Pd: Mi mamá me regaló una agenda, la cual ni bien la vi, dije que era para utilizar como bitácora. (D. 20 años)

ISBN: 978-987-811-225-1

(…)¡Comienzo de Septiembre! Cuesta creer que pasemos tantos meses en esta situación, si bien nos adecuamos a esta "nueva normalidad" sigue siendo raro, sigue la sensación que sintetiza la distopía orwelliana con un capítulo de Black Mirror. De todas maneras, seguimos, esta semana en Práctica Docente hicimos una entrevista a Ileana: Profesora de

nivel inicial, secundario y terciario. (Y. 20 años)

ISBN: 978-987-811-225-1

(…) Algunos profesores nos llenaban de contenido inabarcable mientras que de otros por semanas no teníamos respuesta. Cada materia parecía aislada y no parte de una formación integral. De todas maneras, durante el cuatrimestre aprendimos cómo llevar las clases virtuales mejor. Con algunos docentes se hicieron habituales las clases por meet o el trabajo en grupo. También me parece importante el hecho de adaptarse individualmente al aislamiento y acostumbrarse a la dinámica de estudiar en casa. (J, 20 años)

(…) Después de casi encajarnos en el camino de barro (había llovido mucho) tratando de llegar a la clase de zoom de historia del arte de los lunes, en la que teníamos una especie de oral, indicando a que periodo historia pertenecían algunas imágenes, ¡finalmente llegue con lo justo y creo que me fue bien! (M. 20 años)

(…) ¿Cómo logramos transformar el mundo por la virtualidad? ¿cómo militamos por un mundo mejor desde el arte? ¿Y desde la educación? Pero en estos momentos ¿cómo logramos llegar a todxs aquellxs que no tienen acceso a internet? Los antagonismos crecen y se vuelve aún más visible la precariedad de unxs y los privilegios de otrxs. (D.23 años)

ISBN: 978-987-811-225-1

Apenas un cierre

Si el siglo XXI nos anticipa un futuro incierto, la pandemia del Covid-19 pudo haber sido parte de uno de esos registros donde la humanidad se puso a prueba. Los sistemas educativos también tuvieron sus desafíos para lograr la continuidad pedagógica durante los años 2020-2021.Muchas de las clases a través de las pantallas y celulares trataban de reproducir la cultura analógica, sin embargo, en otras ocasiones la posibilidad de armar las propias clases o distribuir libremente contenidos cedidos por la pandemia, posibilitaron una narrativa diferente a pesar del crudo contexto que se vivía. En la formación del profesorado de Artes Visuales las narrativas autobiográficas constituyeron un espacio de reunión, crítica y reflexión para el futuro posicionamiento docente, tal como lo expresa Augustowsky, 2020 segados por nuestras propias ventanas, vemos como las artes logran conquistar, en palabras de Hanna Arendt, “una pared de humanidad”.

Referencias Bibliográficas

Augustowsky, G., & González-Fulle, B. (2020). Reflexiones XV y XVI: reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, (4).

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla

Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura*. 3. Antonio Machado Libros.

Delory-Momberger, C (2014) La investigación biográfica. Proyecto epistemológico y perspectivas metodológicas. En su*: Acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas.* París: Téraedre. (Pp 73-94). Traducción Alba Fede

Delory-Momberger, C. (2017*). De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom? Le sujet dans la cité*, 6(1), 9-22.

Denzin, NK, Lincoln, YS, MacLure, M., Otterstad, AM, Torrance, H., Cannella, GS, ... y McTier, T. (2017). Metodologías cualitativas críticas: reconceptualizaciones y construcción emergente. *Revista Internacional de Investigación Cualitativa*, 10 (4), 482-498.

ISBN: 978-987-811-225-1

Maggio. M. (2016) *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza Hacia una tecnología educativa re-concebida.* Buenos Aires. Filo: UBA.

Maggio. M. (2020) *Serie: Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia. Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia.* Primera edición. Buenos Aires.

Porta, L; Ramallo, F (2017) Lo vivido, el trayecto biográfico. Entrevista con Gabriel Jaime Murillo. *Revista de Educación*. UNMP. Año VIII, n. 12 I 2017, pp. 167-185

Ricoeur, P. (1983*). Tiempo y narrativa* I. París. Seuil.

LA RESIGNIFICACIÓN DEL JUEGO EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: APORTES DESDE LA CÁTEDRA DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS LÚDICAS (DPL)

Tocco, Cecilia
ISFD N°84
ceciliatocco@hotmail.com

Díaz, M. Julieta
ISFD N°84
majudiaz78@gmail.com

Resumen

El siguiente texto tiene como propósito compartir la manera en que pensamos la cátedra Didáctica de las Prácticas Lúdicas, correspondiente al primer año del Profesorado en Educación Física en el ISFD N°84 de la ciudad de Mar del Plata, cuyo objeto es el juego y su enseñanza. El diseño de este programa implica un conjunto de acciones y decisiones que parten del análisis crítico a los contenidos que propone el Diseño Curricular de Nivel Superior, entendiendo que, así como se enuncian plantean problemas epistemológicos en torno al saber, a la enseñanza y al sujeto. Proponemos socializar la propuesta de cátedra 2023, que plantea como novedad en la formación docente, el estudio del juego como *práctica corporal* desde la perspectiva de la Educación Corporal. La cátedra Didáctica de las Prácticas Lúdicas (a partir de ahora DPL), se inscribe en el 1° año del Diseño Curricular de Nivel Superior para el Profesorado de Educación Física actual, junto con un conjunto de otras materias que conforman el campo de los saberes específicos. Dicho campo articula el dinamismo histórico-crítico en la construcción de saberes con el carácter

ISBN: 978-987-811-225-1

constitutivo de su enseñanza. En su interior conjuga cuestiones epistemológicas, objetos de conocimiento y configuraciones didácticas específicas. En la totalidad del diseño, es un Campo que necesariamente se articula, se pone en diálogo y trabaja conjuntamente con los elementos de la Didáctica General y las Didácticas Especiales y Currículum de los niveles (abordados en el Campo de la Fundamentación).

Introducción

La escritura de un proyecto de cátedra que sostenga como objeto de estudio al juego y su enseñanza, implicó un desafío en tanto que hallamos en el texto curricular una epistemología del juego, con contradicciones y obstáculos que nos impide analizarlo como saber a enseñar. En la propuesta pedagógica que presentamos este ciclo lectivo 2023, proponemos:

> presentar las diferentes teorías que han pensado el Juego, procurando otorgar un breve recorrido por aquellos discursos que, en el campo de la educación del cuerpo, han formado los más diversos tipos de prácticas. Intentaremos indagar los conceptos que las subyacen, las ideas que sostienen y los tipos de enseñanza que proponen, así como también el posicionamiento sobre el saber disciplinar que asumen y el lugar en el que lo colocan. El análisis y las tensiones que proponemos invitan a realizar un recorrido por los diversos modelos teóricos que atraviesa el campo de la Educación Física y el campo de la Educación Corporal, también es importante comprender qué parte de los modelos han sostenido y sostienen la lógica de los diseños curriculares de los diversos niveles del sistema educativo, razón que nos interesa pensar a fin de comprender y articular el recorrido del campo de la práctica docente y aún más en profundidad las problemáticas que las prácticas presentan entre estas tensiones.(Tocco, Díaz: 2023, p. 2)

El Diseño Curricular (a partir de ahora DC), propone pensar al juego como un:

> elemento cultural (que puede favorecer la enculturación y a su vez ser un mecanismo de aculturación), un elemento socio humanista (que promueve valores sociales e integra socialmente a una comunidad), un elemento educativo (ya que favorece experiencias de aprendizaje y de tanteos) (DGEyC,2009: 64).

En esta cita, podemos reconocer la confluencia de diferentes campos disciplinares, principalmente la pedagogía, la psicología, la antropología, la filosofía humanista, la praxiología motriz, entre otros, a partir de los cuales Vicente Navarro Adelantado elabora la teoría del “Juego

ISBN: 978-987-811-225-1

Motor" y que, a nuestro entender, es la perspectiva teórica desde donde el DC enuncia los contenidos de la materia. Los mismos resultan ser un problema al momento de pensar la enseñanza, puesto que, así como se presentan, propone al juego como un recurso didáctico, como un atributo natural, y como un elemento útil:

El juego desde otras disciplinas: Teorías del juego. El juego como manifestación cultural. Posibles orientaciones del juego. Juegos educativos. Juegos de enculturación. Juegos de iniciación deportiva. Juegos de Recreación. Juegos de dinámicas de grupo. La didáctica de las Prácticas Lúdicas. El juego tratado en los diferentes espacios y tiempos (como ámbitos y en sus diferentes momentos). El juego y los sujetos: los diferentes grupos etarios, con sus diferentes intereses y necesidades. El juego y sus particularidades: organizativas y de seguridad/ precaución. El juego desde dos perspectivas: el docente y el alumno. Docente en concordancia ideológica/ práctica ante el juego, y alumno en concordancia con sus intereses y necesidades. Los diferentes tipos de juegos (DGCyE, 2009, p. 64)

A partir de la lectura de estos contenidos, nos surgieron algunos interrogantes: ¿qué teorías predominan y cuáles se excluyen en estos enunciados?, ¿qué sujeto está pensando?, ¿se propone como objeto de enseñanza el saber juego?, entre otros. Lo que significó que, al momento de desarrollar un programa de cátedra orientado a enseñar a enseñar juego, se presentó un problema en términos teóricos que implicó ser estudiado. Parafraseando a Rodríguez (2016) estudiar un problema significa problematizarlo, construirlo y constituirlo en objeto de pensamiento (p. 49)

> La problematización no quiere decir representación de un objeto pre-existente, ni tampoco creación por medio de un discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (Foucault, 1984, p. 231).

Es por ello, que observamos y estudiamos los contenidos del DC, los analizamos y lo presentamos como un problema. Este análisis presenta como principal problema el discurso de "La Didáctica

ISBN: 978-987-811-225-1

de las Prácticas Lúdicas", ubicando a la Didáctica por delante del saber. Esto lleva consigo, pensar primero en el *cómo* enseñar, antes de pensar el *qué* enseñar. La idea de pensar primero, el cómo, nos remite al análisis de dos categorías cuyos posicionamientos se observan en los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires. A saber: la naturalización del juego y la mediación del juego.

La Naturalización del juego

Lo que aquí se propone a partir de la construcción de esta categoría, es poner en *tensión* la idea de juego como "necesidad vital". Muchos son los autores, fundaciones y organizaciones que remiten a esta enunciación. Pensar al juego desde la perspectiva naturalista, implica de alguna manera, pensarlo como necesidad biológica que supone un retorno a lo natural. (Díaz, 2021: 29) Al analizar las diferentes teorías que interpretan el juego, lo plantean sólo como necesidad y vitalidad: "afirman que jugar es necesario y vital para lograr un equilibrio en su proceso de desarrollo" (UNESCO, 2007). A su vez, se establece que "jugar es tan vital para los niños y niñas como comer o respirar. Además de felicidad y diversión, al hacerlo se desarrollan capacidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales" (Fundación Arcor, s/d).

La influencia de ciertos enunciados vertidos desde la psicología, también con sentidos vitalistas - biologicistas, han instalado en la lógica que hace funcionar las prácticas que refieren al juego del niño y niña, una racionalidad que ha establecido un modo de pensarlos, de decirlos, de hacerlos, en fin, de practicarlos.

Si retomamos al DC del profesorado en Educación Física (2009), lo cual considera al juego como un espacio curricular de relevancia puesto que es "una de las formas originarias de la experiencia humana, que reviste un carácter de multidisciplinariedad y de transversalidad", nos preguntamos como docentes de la cátedra D.P.L, sobre esta conceptualización del juego. Si confirma que es una forma originaria, por ende, con cierta naturaleza del hombre, y de la experiencia humana,

ISBN: 978-987-811-225-1

¿cuál sería entonces, nuestra función como enseñantes? Es decir, si el juego, como dijimos anteriormente, es una necesidad vital y es una forma natural del hombre, ¿qué tenemos que enseñar si ya está dado? En otro sentido, advertimos que el D.C. plantea al juego con carácter multidisciplinar y transversal, retomando un posicionamiento del mismo como recurso para enseñar otros contenidos, y es allí, donde analizamos y categorizamos *la mediación del juego*

La Mediación del juego

No es novedoso pensar el juego en los D.C., especialmente del nivel inicial, como un concepto que atraviesa la enseñanza de todas las áreas. Específicamente en el área Educación Física, el juego se presenta como un elemento imprescindible en la enseñanza de esta disciplina. Pensar al juego como *elemento educativo,* lo ubica en el DC de la formación docente, subestimado al deporte. Es decir, el juego aparece como medio para llegar al deporte, el mismo es denominado como juego motor, centrando su mirada en la ciencia praxiológica, término definido anteriormente. También surge como mediador de aprendizaje de otros contenidos, como ser habilidades y capacidades motoras, y no para "simplemente" aprender a jugar la lógica de los juegos.

Si consideramos que nadie nace sabiendo jugar, de allí que los juegos puedan pensarse como "tradiciones públicas" (Stenhouse, 1991), es decir como parte del "capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad" (Stenhouse) y que la cultura debe transmitir; podríamos pensar en una conceptualización de Juego que la defina como tal. Y, a partir de allí, analizar su enseñanza. Esta es una *apuesta* que proponemos desde la perspectiva de la Educación Corporal, es decir, en primera instancia, definimos al Juego como una Práctica Corporal.

Desde la cátedra, luego de estudiar con nuestros estudiantes de primer año de la carrera, el juego desde las diferentes ciencias, el juego desde la perspectiva del derecho y el juego desde el modelo praxiológico, nos adentramos en la última parte del año a enseñar el juego como una práctica corporal. Que la ubiquemos última en el cronograma anual, no significa que no la pongamos en

ISBN: 978-987-811-225-1

discusión antes, sólo es para nuestra organización de la propuesta y en esta parte del año, la trabajamos con mayor profundidad.

El Juego como Práctica Corporal

Aquellas prácticas que circulan en el campo de la educación del cuerpo, como el juego, el deporte, la gimnasia y las prácticas en la naturaleza, son el objeto de estudio de la Educación Corporal. Así modeladas, encontramos diferentes discursos, que como ya dijimos, articulan diferentes prácticas: diferentes formas de pensar el juego, el deporte, la gimnasia y las prácticas en la naturaleza, implican diferentes prácticas desde donde se materializan. Los discursos sobre el cuerpo, el sujeto, la enseñanza, el aprendizaje, la cultura, el saber, hacen prácticas. Tal como enuncia Emiliozzi (2016, p. 150), los discursos son dominios prácticos que tienen sus fronteras, sus reglas de formación, y arman sistemas de pensamientos históricamente identificables que permiten la constitución del sujeto de la educación. En el caso del dominio de la educación del cuerpo, esas prácticas que están vinculadas al cuerpo las llamamos prácticas corporales. Las Prácticas Corporales, son aquellas que implican "prácticas históricas, por ende, políticas que toman por *objeto* a las acciones del cuerpo" (Crisorio, 2015, p. 170) y el juego es una de ellas, junto con el deporte, la gimnasia y las prácticas en la naturaleza.

En el afán de estudiar al juego desde su propia lógica aparece un modelo que, situado en el dominio de las prácticas corporales, problematiza la estructura que produce ese armado particular. Pensar en términos de estructura implica comprenderla como un "grupo de elementos que forman un conjunto covariante que implica cierto número de coordenadas" (Lacan, 1984, p.160). En este sentido, ninguno de los elementos que conforman la estructura estará situado por encima de otro, no se relacionan entre sí de manera subordinada sino en términos de complementariedad y las relaciones que se presentan importan más que lo que cada uno de manera individual podría significar. Hasta ahora, los elementos estructurantes del juego son: la ficción, el acuerdo o reglas flexibles y el problema presentados por Villa, Aldao, Nella y Taladriz.

ISBN: 978-987-811-225-1

De modo que estudiar este saber, implica problematizar la estructura que le da sentido y develar aquellos enlaces que arman ese dominio particular al que llamamos Juego. Al mismo tiempo construir una enseñanza que articule lo que pensamos, decimos y hacemos sobre el juego con el que hoy cuenta la educación del cuerpo.

Ideas sobre la experiencia de la cátedra

El D.C. vigente propone los espacios de encuentros llamados "Talleres Interdisciplinarios Integradores" (TAIN). En éstos, se propone el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente en el marco de acciones orientadas a:

> superar la fragmentación curricular y la ausencia de comunicación entre los actores involucrados a partir del Campo de la Práctica Docente (...) y a articular e interpelar mutuamente aquello que corresponde a la experiencia de prácticas docentes y de lo que se relaciona con la construcción teórica (DGCyE 2009, p. 34)

Contar con estos espacios, nos permitió elaborar una propuesta que invite tanto a docentes y estudiantes a reconocer al juego como práctica corporal, desde una perspectiva que deja de tomar por objeto al sujeto. Por el contrario, entenderlas como prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo, lo que conlleva algunas precisiones en torno al concepto de cuerpo y de sujeto que valen la pena anticipar:

> La prioridad no está puesta en un cuerpo y un sujeto supuestamente preexistentes, que "hacen" las prácticas, sino en las prácticas mismas, en las cuales uno y otro se configuran, son, en principio, "hechos", marcados, determinados. De este modo, cuerpo y sujeto sólo son, para nosotros, en tanto están inscriptos en un orden significante, lo que implica, en primer lugar, la pérdida radical de la naturalidad, de cualquier carácter natural del ser humano: pérdida del instinto, pérdida de la necesidad y pérdida de toda posibilidad de complementariedad con la naturaleza; en última instancia, pérdida del carácter de animalidad que se supone al viviente humano" (Crisorio, 2020, p. 50)

Entendiendo que esta apuesta trata de interpelar prácticas de ver y prácticas de decir en torno al juego, elaboramos un conjunto de encuentros que permitan abordar la enseñanza de las lógicas de juegos en clave de problematización. "La problematización es un trabajo del pensamiento"

ISBN: 978-987-811-225-1

(Foucault 1994, p. 23), y "pensar es experimentar, es problematizar" (Deleuze 1987, p. 151) La problematización en términos de enseñanza nos habilita, según Foucault, a la elaboración de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos. "El pensamiento es la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento mediante el cual nos desprendemos de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema" (p.22) La problematización responde a dificultades u obstáculos de una práctica, en este caso la práctica Juego, y propone posibles transformaciones con diversas soluciones prácticas. A su vez, "elabora las condiciones en las que se pueden dar respuestas posibles, define los elementos que constituirán lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en responder" (p. 22)

Lo que proponemos en el espacio de TAIN, es considerar que el juego es una práctica corporal y que presenta elementos estructurantes como ser ficción, acuerdo o reglas flexibles y problema. Esto nos permite analizar su enseñanza. Por lo tanto, planteamos la presentación de formas de juegos que responden a diferentes lógicas y que las agrupamos en categorías de enseñanza. Ellas son: huir/perseguir/atrapar; atacar/defender; construir/armar/desarmar; ocultar/buscar/descubrir; actuar/crear/representar. Estas categorías, que no son cerradas ni únicas, nos habilita a pensar cómo organizar al juego y su enseñanza en el campo de la educación del cuerpo.

A partir de todo lo expresado anteriormente, proponemos en estos encuentros, la presentación de una categoría de análisis convocando a la intervención y problematización de la misma. Esto implica partir de interrogantes que nos permitan realizar ajustes o acuerdos para que el juego se sostenga en su lógica. Algunos de ellos son: ¿con qué otras acciones podemos alcanzar el objetivo del juego?, por ejemplo: diferentes formas de atrapar, escapar, buscar, representar, etc. ¿Qué otros personajes, roles, pueden involucrarse en la historia, proponiendo obstáculos para alguno de los bandos?, por ejemplo: la aparición de un espía, la incorporación de otros animales que atrapan, etc. ¿De qué manera podemos modificar los espacios?, por ejemplo: reducir o ampliar zonas, incluir refugios, etc.

ISBN: 978-987-811-225-1

Entendiendo que la enseñanza es una larga conversación en términos de Behares, cada uno de los TAINES finaliza con la apertura de un próximo encuentro, proponiendo otra categoría de enseñanza. Esto implica continuar visibilizando las tensiones que planteamos entre la enseñanza hegemónica del juego en las clases de educación física, -ubicándolo como medio o recurso para el aprendizaje de ciertas capacidades-, y un modelo distinto que toma por objeto de estudio al juego como saber a enseñar.

A modo de cierre

Tal como advertimos en la presentación de este artículo, la experiencia que se desarrolla y se construye en el marco de la cátedra Didáctica de las Prácticas Lúdicas, correspondiente al primer año del Profesorado en Educación Física en el ISFD N°84, pone en tensión los contenidos que propone el Diseño Curricular de Nivel Superior -Res. 2432/09-, entendiendo que, así como se enuncian plantean problemas epistemológicos en torno al saber, a la enseñanza y al sujeto.

Observamos que, en el entramado discursivo curricular de educación física, se presenta al juego, por un lado, como binomio juego-niño tornándose desde una perspectiva naturalista, y por otro, como recurso para el aprendizaje de otros contenidos. Nuestra propuesta de cátedra 2023, como así también los Talleres articuladores interdisciplinarios (TAINES), plantean como novedad en la formación docente, el estudio del juego como práctica corporal, es decir cómo saber a enseñar a partir de su lógica y con los elementos estructurantes que les son propios al interior de esta práctica.

Referencias Bibliográficas

Convención sobre los Derechos del Niño. (2013). UNICEF.

Corbera, A. (2020*) Los Motivos del Juego: una clasificación contingente del juego y el jugar*. Inédito.

ISBN: 978-987-811-225-1

Crisorio, R. (2015) en *Diccionario crítico de la educación física académica,* Editorial Prometeo Libros. Buenos Aires.

Crisorio, R. (2020) Prácticas Corporales en Educación Corporal. En Crisorio, R, Rocha Bidegain, L y Lescano, A. (Coord.) *Enseñanza y educación del cuerpo*. UNLP - FaHCE - La Plata.

Deleuze, G. (1987) *Foucault* Ed. Paidós Studio. Buenos Aires.

Díaz, J. (2021) *El sujeto con derecho a jugar: Entre el juego como derecho y el derecho al juego.* Tesis de Maestría en Educación Corporal. UNLP - FaHCE - La Plata. Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, Nivel Superior. DGC y E 2009.

Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2009). Nivel Superior.

Emiliozzi, V. (2016) *El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física.* Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. UNLP - FaHCE - La Plata.

Foucault, M. (1984) *Estética, Ética y Hermenéutica*. Editores: Barcelona: Paidós.

Navarro Adelantado (2002) *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Inde Publicaciones. España.

Parlebas, P. (2001). *Juego Deportes y Sociedades. Léxico de la praxiología motriz.* Barcelona. Editorial Paidotribo.

Taladriz, C.- Nella; J,- Aldao, J. y Villa, M.E (2011). Una genealogía del juego en la historia de la Educación Física escolar. Proyecto de investigación: "La enseñanza del juego en la Educación Física", perteneciente al Programa de Incentivos a la Investigación, *FAHCE, UNLP*.

Taladriz, C.- Nella; J,- Aldao, J. y Villa, M.E (2020) *Una teoría del juego en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política,* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios-Investigaciones; 72). En

ISBN: 978-987-811-225-1

Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1189/pm.1189.pdf

Rodríguez, N.- Fernández Vaz, A. (2016) *Contenidos de la enseñanza: Conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuesta de intervención*. Didasko Mai, Montevideo (7)

Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Tocco, C.y Díaz, J. (2023) *Módulo de cátedra*. ISFD N°84, Mar del Plata.

LA CREATIVIDAD INTERDISCIPLINARIA Y LAS EMOCIONES EN LA NARRACIÓN SOBRE LAS CONSECUENCIAS DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL FUTURO DEL PLANETA

Urrutia Aguilar, María Esther
UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México
mariau@unam.mx

Rabino, María Cecilia
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. UNDMDP
mariaceciliarabino22@gmail.com

Minnaard, Vivian Aurelia
Facultad de ciencias Médicas. Universidad FASTA
minnaard@ufasta.edu.ar

Minnaard. Claudia
Instituto de Tecnología y Educación. Centro Asociado CIC. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
minnaardclaudia@gmail.com

Comoglio, Marta
Instituto de Tecnología y Educación. Centro Asociado CIC. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
mcomoglio@gmail.com

ISBN: 978-987-811-225-1

Resumen

Escribir un cuento de ciencia ficción implica imaginación, creatividad, desarrollo lingüístico, mejora de la investigación y desarrollo de habilidades de análisis crítico; además, a través de la narrativa se puede indagar la expresión de las emociones, las cuales tienen múltiples facetas que implican considerar factores cognitivos, sociales y de comportamiento. El objetivo del presente trabajo fue identificar las emociones que expresan (bajo un contexto de incertidumbre) las narraciones de docentes y estudiantes sobre las consecuencias del cambio climático. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa, durante un Intercambio Virtual Latinoamericano con 50 participantes de diferentes países y disciplinas. El producto final fue un cuento de ficción elaborado de manera colaborativa, sobre alguna problemática ambiental mundial al año 2050, lo que permitió analizar las dimensiones de incertidumbre bajo una categorización de las emociones básicas. Los resultados arrojaron que la dimensión de incertidumbre emocional (66 %) fue la que más expresaron los docentes en la narración, comparada con la dimensión de deseo de cambio (34 %).

Palabras claves: Narración; Cuentos ficción; Dimensiones de incertidumbre; Emociones básicas

Introducción

Las narraciones están entre las herramientas de aprendizaje y enseñanza más poderosas en la educación científica (Avraamidou y Osborne, 2009), ya que relacionan la narrativa creativa con el pensamiento racional y científico lógico. Además, permiten desarrollar valores, actitudes y comportamientos (Vrasidas *et al*., 2015).

Según Avraamidou y Osborne (2009), las narraciones ofrecen la ventaja de "humanizar la educación científica teniendo en cuenta los elementos humanos". Lips (2003) sugiere que la alfabetización y las habilidades lingüísticas son fundamentales para la ciencia; por lo que, una de las formas de desarrollarlas es la ciencia ficción como un juego con la imaginación que permite desarrollar una postura positiva hacia ella y la lectura. Además, permite reflexionar críticamente y, en el mejor de los casos, ayuda a conectar la literatura y el desarrollo tecnológico.

La aplicación de historias, ciencia ficción y narrativas en el proceso educativo favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad ambiental y cívica; brinda oportunidades para

ISBN: 978-987-811-225-1

explorar visiones del futuro y crítica del presente; desarrolla la conciencia cognitiva y crítica sobre la ciencia; y permite la comprensión de las interconexiones entre ciencia, tecnología, cultura, sociedad y medio ambiente. Asimismo, aumenta la motivación hacia el aprendizaje, desarrolla la imaginación; aumenta el vocabulario y beneficia las habilidades lingüísticas; favorece una postura positiva hacia la lectura; y anima a predecir posibles alternativas para el futuro. (Vrasidas, *et al.*, 2015). Goodson y Walker (2005) afirman que, para un investigador aplicado, la narración es muy valiosa porque captura el sentido "personal" y lo vincula con el "sentido público".

Aunado a lo anterior, la inclusión de la ciencia ficción en la enseñanza de las ciencias puede mejorar la investigación y el desarrollo de habilidades de análisis crítico (Putt, 2011) y a través de las narrativas se puede indagar la expresión de las emociones.

La palabra *emoción* tiene su origen en el término movimiento. Puede ser causada por un acontecimiento real o imaginario y se diferencia de los sentimientos y estados de ánimo. Los sentimientos se refieren a estados de larga duración como el amor y el odio (Kurtzbart, 2020).

Hargreaves (1998) considera que las emociones están en el corazón de la enseñanza, debido a que los profesores están llenos de emociones y que el andamiaje cognitivo de conceptos y estrategias de enseñanza se ven reforzados con el estado emocional.

Las emociones tienen múltiples facetas que implican considerar factores cognitivos, sociales y de comportamiento. El estado emocional revela el estado de ánimo de los participantes en la situación educativa y afecta sus relaciones.

Seis razones sostienen la importancia de considerar las emociones en el aprendizaje: la emoción guía el aprendizaje cognitivo; las contribuciones emocionales al aprendizaje (pueden ser conscientes o inconscientes); el aprendizaje emocional modela el comportamiento futuro. La emoción es más efectiva para facilitar el desarrollo del conocimiento cuando es relevante a la tarea en curso, y sin emoción el aprendizaje está disminuido. Las emociones cumplen un papel fundamental en el aprendizaje y la acumulación de señales emocionales sutiles en los estudiantes

ISBN: 978-987-811-225-1

los guía en el aprendizaje significativo favoreciendo la construcción de un conjunto de intuiciones académicas sobre cómo, cuándo y por qué utilizar sus nuevos conocimientos (Immordino-Yang y Faeth, 2016).

El estudio de las emociones no es un tema nuevo en la enseñanza de las ciencias. Darwin publicó en 1972 el libro L*a expresión de las emociones en el hombre y los animales,* una obra que fue exitosa después de la publicación de *El origen de las especies.* El libro refleja que las emociones son una forma básica de regular la vida y que forman parte de nuestra estructura evolutiva. (Mellado, V *et al*., 2014).

Day, (2006) menciona dos formas de conocer y comprender cómo interactúan la razón y las emociones para construir nuestra vida mental. Utilizamos la mente racional: lógica, deductiva, de comprensión, analítica, reflexiva y, en algunas oportunidades, deliberativa. La otra forma de conocer implica aplicar la mente emocional que es potente, impulsiva, intuitiva, holística y, a menudo, ilógica; sin embargo, cuando transitamos por emociones fuertes o estamos influidos por nuestras pasiones, la mente emocional inunda la mente racional (Day y Leitch, 2001).

Es necesaria una intervención sistemática, intencional, colegiada y progresiva sobre el desarrollo emocional del alumnado. Reconocer las propias emociones, sentirlas y llegar hasta el fondo de ellas es un modo de vivir y de vivirse. Hay que aprender a reconocer las emociones de los otros, ya que somos seres en relación (Santos Guerra, 2006).

Respecto al proceso de aprendizaje, diversos estudios han demostrado la importancia de las emociones con el nivel académico alcanzado por el estudiantado.

En el entorno educativo, el docente (como sujeto activo del proceso de enseñanza), experimenta múltiples emociones en su vida cotidiana y laboral que influyen en sus prácticas y en el aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, es necesario prestar atención a las emociones y sentimientos del docente, así como al efecto que tiene en su desarrollo intrapersonal, interpersonal, relacional, pedagógico y educativo, ya que puede afectar a la ejecución de los objetivos y el aprendizaje de los estudiantes (Buitrago y Molina, 2021). Por ello, el profesorado

ISBN: 978-987-811-225-1

tiene un rol fundamental en el proceso de desarrollar y fortalecer las habilidades emocionales propias y del alumnado al interior del contexto escolar (Buitrago, 2020; Buitrago, *et al*., 2017; Ekman, 2003).

Para el estudio de las emociones se han propuesto modelos que refieren seis emociones básicas que se asocian con las expresiones faciales universales: felicidad, sorpresa, asco, ira, tristeza y miedo. Otros autores las estudian desde el punto de vista dimensional y las caracterizan por su valencia, refiriendo el componente negativo o desagradable, y positivo o agradable, y al nivel de activación que significa el grado de actividad asociado a la respuesta emocional, que va de un estado de tranquilidad a uno de excitación (Ekman, 1992; Russell, 1980). Las emociones pueden ser breves o intensas y es importante identificarlas y expresarlas para poder trabajar con ellas.

Por lo anterior, escribir una narración de ciencia ficción es una oportunidad para explorar visiones del futuro bajo un contexto de incertidumbre, generando el uso de la imaginación y de las diferentes emociones. El presente estudio pretende responder ¿qué tipo de emociones expresan los docentes y estudiantes al escribir un cuento de ciencia ficción. El objetivo planteado fue "Identificar las emociones que expresan en las narraciones docentes y estudiantes bajo un contexto de incertidumbre".

Metodología

Durante seis años, un grupo de académicas argentinas y mexicanas han organizado intercambios virtuales con estudiantes de diferentes países y disciplinas. El objetivo ha sido plantear diversas actividades para desarrollar el pensamiento crítico, trabajo colaborativo y creatividad en torno a varias problemáticas ambientales mundiales.

El VI Intercambio Virtual Latinoamericano se llevó a cabo de agosto a octubre del 2022, en el cual participaron 50 profesionistas de diferentes países (Argentina, Colombia, España, Guatemala y México), 19 eran docentes y 31 estudiantes en diferentes disciplinas como Medicina, Kinesiología y Fisiatría, Nutrición, Biología y Psicología. Los cuentos fueron

ISBN: 978-987-811-225-1

elaborados por 20 participantes seleccionados y agrupados en cinco equipos de cuatro integrantes cada uno; la selección se llevó a cabo con el número de participaciones en las actividades anteriores.

A cada unidad se les proporcionó la lectura del libro de la Unesco sobre estudios de caso: *Cambio climático y patrimonio mundial*. Se les solicitó elegir un tema de interés sobre alguna problemática ambiental mundial (de las mencionadas en el libro) con la intención de iniciar una discusión interprofesional y generar un análisis crítico sobre la temática de interés, Posteriormente, se solicitó elaborar preguntas con la técnica de "Los cinco ¿por qué?" y como producto final, se pidió a cada equipo estructurar un cuento de ciencia ficción y trasladarlo al 2050. Lo anterior, fue considerado como la construcción de narrativas como un método-proceso de investigación; por lo cual, resultó indispensable ofrecer un acercamiento hacia los significados que, en este contexto, se están construyendo alrededor de este concepto.

Los cuentos fueron escritos bajo los parámetros indicados por Biglia y Bonet (2009), que señalan que con la narrativa "se pretende ofrecer un ejemplo de posibilidades de recrear las realidades, de preformarlas colectivamente desde la convergencia entre la inteligencia, las emociones y la experiencia personal".

Si bien los participantes nunca habían escrito una historia en el género de ciencia ficción, esta experiencia presenta muchas oportunidades de aprendizaje para ellos y para el trabajo en la detección de las emociones que fueron provocadas por los participantes en un ejercicio de incertidumbre, al imaginarse el futuro de una problemática mundial ambiental.

La *incertidumbre* ha sido definida como "un período de anticipación previo a la confrontación con algún evento potencialmente dañino" (Monat, Averill y Lazarus, 1972). Luisinha A y Guarino (2010) concluyeron que tiene tres dimensiones: "Cognitiva mide la tendencia de los individuos a planear, buscar soluciones e información sobre el evento incierto, como manera de responder o afrontarlo, tendencia que podría considerarse como un estilo de respuesta adaptativo frente a los acontecimientos ambiguos, inciertos y poco claros. La dimensión de *incertidumbre*

ISBN: 978-987-811-225-1

emocional mide la tendencia de ciertos individuos a experimentar emociones negativas de miedo, depresión e indefensión frente a las experiencias inciertas, lo cual expresado en forma intensa puede considerarse una reacción poco adaptativa y disfuncional. Finalmente, la dimensión de *deseo de cambio* mide la respuesta de los individuos que afrontan el cambio y lo novedoso como una experiencia de reto, de oportunidades y posible gratificación, lo que en conjunto también puede considerarse como una reacción favorable, positiva y funcional para el individuo".

Por lo anterior, en este estudio cualitativo se consideró analizar cómo tipologías, la incertidumbre emocional y la dimensión del deseo de cambio, y la categorización se realizó según la clasificación de Ekman (figura 1).

La tipología de dimensión de *incertidumbre emocional* se categorizó con las emociones de miedo, ira, asco y tristeza y para la de deseo de cambio, la de sorpresa y la felicidad.

Los cuentos fueron codificados con las iniciales de su título: Cuento 1= V50**;** Cuento 2= MCM**;** Cuento 3 CAS**;** Cuento 4 LBM**;** Cuento 5= EVM**;** Cuento 6= DOP

Resultados

Cuadro 1. Frecuencias de las tipologías de las dimensiones de incertidumbre con las categorías de emociones

Dimensión de incertidumbre	**Emoción**	**Frecuencia**
Deseo de Cambio	Felicidad	8
	Sorpresa	5
Total		**13**
Emocional	Miedo	7
	Ira	2
	Asco	0
	Tristeza	16
Total		**25**

En el cuadro 1 se observa que la dimensión de incertidumbre emocional (66 %) fue la que más expresaron

ISBN: 978-987-811-225-1

los docentes en la narración, comparada con la dimensión de deseo de cambio (34 %).

Cuadro 2. Testimonios en cada cuento sobre las dimensiones de incertidumbre

Cuentos	*Dimensión de incertidumbre: deseo de cambio*
Felicidad	
V50	"[…] pero él sentía la misma energía que caracterizaba su antigua casa. Aunque ya no se encontraba allí para jugar o navegar con sus amigos como en pasado, ahora tenía una tarea mucho más importante, la de documentar los cambios en el nivel del mar, ya que este debía de volver a su estado normal dentro de pocos años gracias al trabajo realizado con todo su equipo durante su recorrido […]". (Optimismo-inspiración). "[…] gracias al trabajo realizado con todo su equipo durante su recorrido por todo el mundo. Thiago cumplió con su misión, disminuir el impacto del cambio climático y volver a hacer posible la reconstrucción de su ciudad, su pueblo y] darle de nuevo la posibilidad al mundo de habitar un planeta saludable, con conciencia y empatía. Él reconstruyó su casa, pero también la casa de todos […]". (Alegre-liberado).
MCM	"Además, las anémonas, movedizas, ofrecían hospedaje a payasos y a cangrejos quienes, a cambio, les garantizaban lealtad y protección. Cada uno de ellos, estrellas de mar, tortugas, peces, gusanos, caracoles, almejas gigantes, entre otros, construían y reconstruían su hogar en un ciclo perfecto, en el que todos formaban parte de una gran y pacífica hermandad […]".

ISBN: 978-987-811-225-1

	(Íntimo - sensible).
CAS	"Yo estoy acá, en el jardín, desde aquí puedo ver mi casa y también las plantas y los pájaros que cantan por las mañanas. Todos los días me abrazo a los árboles y siento su frescura y su olor a verde". (Íntimo-sensible). "[…] y así sus hijos a sus hijos, y todas las nuevas generaciones para que ellos puedan ver esta gran cultura y entender lo que somos y lo que ellos eran. No se pongan tristes, yo estoy segura de que ustedes van a crecer sabiendo que nuestra historia es importante y bella como este lugar. Cuídenlo y abrácenlo como hoy abrazan los árboles, como se abrazan entre ustedes cuando juegan a la ronda, así, y cuéntenles a sus hijos esta historia que es nuestra historia […]". (Aceptado- satisfecho).
LBM	"[…] el doctor me vio crecer y fue parte importante de mis triunfos y fracasos, me vio convertirme en un hombre y el cariño que nos teníamos fue más allá cuando perdí a mis padres en un accidente de auto y él me abrazó con su cálido amor y desde ese momento el vínculo que tenemos fue más especial". (Aceptado-respetado).
EVM	"[…] Y recién en ese momento pude sentir un leve alivio y esperanza, ya que por fin había un poco de justicia entre tanta crueldad. Y eso fue lo que también me impulsó a seguir de pie, por más peligro que corriera […]". (Optimista-inspirado- esperanza).
DOP	"[…] pude conocer de este glaciar era maravilloso, que el frío te calaba hasta los huesos y que las estrellas eran un espectáculo increíble, que hubo un grupo de amigos, con un pingüino que nos contaba las leyendas que su colonia pasaba de generación en generación; un buey al que le gustaba usar palabras complicadas, un águila que podía ver todo y un lobo, callado que supo lo que

ISBN: 978-987-811-225-1

	era tener una buena manada". (Esperanza).
Sorpresa	
V50	"Tiziano busca a sus amigos dirigiendo su mirada por todos lados lo más rápido que puede, solo se percata de que las embarcaciones están siendo sujetas, las personas se dirigen presurosas a algún sitio, escucha con fuerza el sonido del agua y nota que empieza a desbordarse. Esto no ocurría, no es así desde 2019[…]". (Confundido-desilusionado). "Te has enterado?", "¡Nuestros padres dicen que esto es una emergencia real! Trataremos de salir al aeropuerto en una hora, estaremos en Austria con nuestros abuelos, te llamaremos, por favor cuídate". "Es una emergencia real". (Asombrado-impresionado).
CAS	"Lo que más me gustó de ese lugar es que en las paredes hay muchos grabados de personas y de animales. Algunas de esas personas eran guerreros hace mucho tiempo y protegían la ciudad. Yo me emocioné viendo los relieves tan bonitos en las paredes". (Asombrado-impresionado).
DOP	"[…] la verdad es que no le entiendo la mitad de las cosas que me dice y el resto no se las creo. Ya sabemos que se le suele dar por "decorar" sus historias, y al final uno nunca sabe qué parte es verdad y cual no". (Perplejo-confundido). "[…] la historia que más me sorprende siempre, es la de Bruna, un águila amiga mía. Ella dice que, en algún momento, cerca de estas tierras, había humanos y que incluso, de vez en cuando venían a visitarnos. Dice que cuando el hielo se empezó a derretir el agua tapó sus pueblos y tuvieron que irse lejos […]". (Asombrado-sorpresa).

ISBN: 978-987-811-225-1

Cuentos	*Dimensión de incertidumbre: emocional*
Miedo	
MCM	"Envidioso de la belleza de Arrecife, echó un conjuro. Él dijo muy convencido: Paso a paso, me apoderaré del tiempo, del calor, del frío, y en un mal que durará más de cien años, destruiré totalmente este reino de amigos. Y continuó su hechizo diciendo: mi trabajo pasará inadvertido, pues convenceré a la Tierra de que este es su destino. Y vendré, enardecido, a provocar el cambio tan repentino". (Miedo- asustado).
LBM	"Me preparo a escribir la que posiblemente sea mi última entrada, me encuentro sin más alimento que una lata de conserva de garbanzos, así que las fuerzas se me acaban; los días aquí parecen eternos y lo único que deseo es que alguien me encuentre". (Miedo- asustado) " […] los primeros días fueron muy complicados porque es verdad que me apasionan las emociones fuertes, pero en este momento de todos, yo era el único novato en este tipo de expediciones; los días pasaron, después semanas y lo único que estaba en mis manos era racionar la comida para intentar vivir más tiempo y así tener más posibilidades de que vinieran a mi rescate". (Miedo-asustado). "[…] ahora las consecuencias de nuestras acciones están acabando con nosotros mismos; veo todo tipo de especies marinas muertas por todos lados, los glaciares se están derritiendo a pedazos y hasta este momento no ha llegado nadie más a esta zona tan desolada del planeta". (Miedo-ansiedad).

ISBN: 978-987-811-225-1

EVM	"Escribo esto con la ilusión de qué despierten, que aprovechen el tiempo, y sepan que el cambio climático es real y depende no solo de unos pocos sino de todos nosotros, hasta en nuestros hábitos diarios, ya sea utilizando menos agua y solo la necesaria, ahorrar energía". (Ansioso- preocupado).
DOP	"[…] por si acaso soy la última osa polar del planeta o algo así; no sé, Berto insistió en que lo haga, dice que varios de sus amigos empezaron a hacerlo hace unos meses, cuando el último pedazo de hielo se consumió. Yo no creo que sea algo tan grave, creo que podemos adaptarnos, pero la verdad que esta hambre no me deja pensar del todo bien, puede que ya esté delirando; además, Berto suele tener razón, es un pingüino muy sabio […]". (Miedo-preocupado) " […] Pero en caso de que no, si los pingüinos tienen razón y el calor jamás acaba y alguien llegara a leer esto alguna vez, quiero que sepan que lo que pude conocer de este glaciar era maravilloso,Que el frío te calaba hasta los huesos y que las estrellas eran un espectáculo increíble […]". (Miedo-preocupado).
Ira	
LBM	"[…] Durante mis días aquí he visto y aprendido mucho; si no hubiera estado en una situación así no podría haber reflexionado tanto acerca de lo mal que nos hemos portado como humanidad, nosotros solos hemos acabado con todo lo que nos mantiene a flote, y ahora las consecuencias de nuestras acciones está acabando con nosotros mismos […]". (Amenazado).
EVM	"Aquel entonces no sabía que ese incendio no había sido casual, ya que los medios de comunicación contaban otras cosas. Si lo hubiese sabido antes [...] mi lucha por el mundo hubiese sido más intensa". (Atacado-amenazado).
Tristeza	

ISBN: 978-987-811-225-1

V50	"Sus tíos Camila y Roberto le platican sobre la situación que se vive en su país, el nivel del mar ha subido considerablemente por lo que las autoridades han decretado estado de emergencia, los habitantes del puerto de Veracruz tienen que abandonar sus tierras. Dejar todo atrás, Tiziano se detiene por un momento a imaginar lo que esto significaba para él, dejar su natal Venecia […]". (Deprimido-vacío). "Thiago nunca olvidaría ese momento de desesperanza, la mirada de su padre angustiado y la incertidumbre de si alguna vez pudiera volver a su ciudad o si su vida cambiaría de manera permanente […]". (Desesperado- vulnerable).
MCM	"[…] Y el sitio maravilloso sucumbió. Y como en este cuento, el colorín colorado no está permitido, el abuelo me dijo: dame tu mano. Espero que algún día puedas visitar como yo a Arrecife y averiguar si regresó o si el enemigo perdió la batalla […]". (Desesperado-vulnerable). "[…] Ahora, en este viaje prometido, dentro de la barca que contiene mi emoción, cierro entonces mis ojos, y aunque sólo queden pedazos de él, vuelvo a pintar en mis recuerdos su magia, su color, su vida […]".(Depresión-melancolía).
LBM	"[…] También aprendí que el *Thwaites* forma parte de la plataforma de hielo marina, es decir, que está anclado en el fondo del mar y una parte flota en el agua, eso sin duda es un problema debido a que los gases de efecto invernadero están calentando el agua y se derrite el glaciar desde abajo. El Dr. sabe que hemos alcanzado un punto crítico y ya no hay nada más que hacer […]". (Desesperado-vulnerable). "[…] Como comentaba al inicio de esta entrada, tengo pocos días de vida debido a que la comida se me acabó y en realidad también la esperanza de que llegue alguien a sacarme de aquí, pero también he de decir que por otro lado me siento contento por la oportunidad que tuve de llegar a este lugar y que a pesar de que no fue de la mejor manera,

ISBN: 978-987-811-225-1

	logre conocer algo que nunca me llegué a imaginar […]". (Desesperado-vulnerable). "[…] se me acabó y en realidad también la esperanza de que llegue alguien a sacarme de aquí, pero también he de decir que por otro lado me siento contento por la oportunidad que tuve de llegar a este lugar y que a pesar de que no fue de la mejor manera, logre conocer algo que nunca me llegué a imaginar". (Desesperado-vulnerable).
MCA	"Cuando decía eso sus ojos tenían un brillo diferente y su voz tembló un poquito, como cuando te va a dar tos o cuando tu mamá te regaña por alguna travesura y te pones triste". (Deprimido-melancólico). "Entonces, sentí algo en mi corazón, y en la panza unas cosquillas que dolían. Cerré mis ojos y me imaginé abrazando un árbol, sentí tristeza y no sé por qué me puse a llorar". (Deprimido-melancólico). "Y la maestra secando sus ojos con las manos, respiró profundamente y nos dijo a todos ya más calmada "niños, todos ustedes van a cuidar este lugar siempre, para que nuestra historia no se pierda, y la contarán a sus hijos, y los traerán a conocer Chan Chan, y así sus hijos a sus hijos, y todas las nuevas generaciones para que ellos puedan ver esta gran cultura y entender lo que somos y lo que ellos eran". (Deprimido-melancólico).
EVM	"[…] no hubo solidaridad por parte de las personas, sino porque en aquel entonces el gobierno me había quitado la oportunidad de volver a construir una casa en ese lugar, con la excusa de que corría riesgo mi vida". (Abandonado-ignorado). "Y yo seguía con mi vida, en medio de la ciudad, con sensaciones extrañas, insatisfecho y triste, por qué ni los mismos ciudadanos se daban cuenta, tan poseídos por aquellos *realitys* y falsos noticieros, que ocultaban la realidad". (Deprimido-melancólico). "Mientras en otros lados del mundo ocurrían muertes a causa de desastres ambientales, yo seguía en

ISBN: 978-987-811-225-1

	búsqueda de ayuda. Pese a la difusión y acompañamiento de muchas personas acerca de mis investigaciones y encuentros para protestas, todo parecía en vano, ya que ellos tenían un objetivo: ir por todo". (Desesperado- vulnerable). "Juré por mi vida hacer lo posible para salvar la vida en este mundo, pero por momentos me sentía destruido, ya que he llegado hasta sentirme solo en esta lucha". (Solo-desamparado). "[…] el futuro, sin esperanzas de vida, mientras veo cómo la élite planea escapar en búsqueda de un nuevo planeta para vivir en unfuturo muy cercano. La esperanza de vida es casi nula, y las esperanzas se fueron hacia otro lugar del universo. Escribo esto con la ilusión de qué despierten, que aprovechen el tiempo […]". (Solo-desamparado)
DOP	"Me cuesta imaginarlo ahora, que los pingüinos hace años que no tienen crías […]". (Melancolía).

En el cuadro 2 se muestran los testimonios de las *dimensiones de incertidumbre* analizadas en los cuentos, para la *dimensión de deseo de cambio* en las narraciones de los cuentos se encontraron sólo dos emociones: la felicidad y la sorpresa.

La felicidad surgió como emoción en los seis cuentos analizados. Como subdimensiones el optimismo y la inspiración se identificaron en dos de los cuentos analizados. La esperanza solo se identificó en uno de los cuentos, también alegre, liberado, sensible y satisfecho.

V50 […] "pero él sentía la misma energía que caracterizaba su antigua casa. Aunque ya no se encontraba allí para jugar o navegar con sus amigos como en pasado, ahora tenía una tarea mucho más importante, la de documentar los cambios en el nivel del mar, ya que este debía de volver a su estado normal dentro de pocos años gracias al trabajo realizado con todo su equipo durante su recorrido […]". (Optimismo-inspiración).

La felicidad genera actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás favoreciendo el altruismo y la empatía (Isen, Daubman y Norwicki, 1987).

ISBN: 978-987-811-225-1

Kurtzbart (2020), utiliza el término *alegría* como emoción en lugar de *felicidad*. La define como una sensación agradable y placentera y como una energía liviana que fluye hacia afuera e impulsa la comunicación y a la acción.

La sorpresa se identificó en dos de los cuentos analizados. Es una reacción emocional neutra que se produce de forma inmediata ante una situación novedosa o extraña y que se desvanece rápidamente, dejando emerger las emociones vinculadas con dicha estimulación (Revee, 1994).

CAS. "Lo que más me gustó de ese lugar es que en las paredes hay muchos grabados de personas y de animales. Algunas de esas personas eran guerreros hace mucho tiempo y protegían la ciudad. Yo me emocioné viendo los relieves tan bonitos en las paredes". (Asombrado-impresionado).

Aunque se considera tradicionalmente como una de las emociones displacenteras, no siempre es negativa (Stearns, 1993). Existe gran variabilidad cultural e incluso algunas culturas no poseen palabras para definirla. Todas las emociones son funcionales y adaptativas y necesarias, por lo tanto, aunque se las clasifique como negativas, son buenas. (Bisquerra y López Cassá, 2020).

Dimensión de incertidumbre emocional

En cuatro de los cuentos analizados se expresó la emoción de miedo, manifestando los siguientes subdimensiones: susto, preocupación y ansiedad.

LBM. **"**Me preparo a escribir la que posiblemente sea mi última entrada, me encuentro sin más alimento que una lata de conserva de garbanzos, así que las fuerzas se me acaban; los días aquí parecen eternos y lo único que deseo es que alguien me encuentre". (Miedo-asustado**)**

DOP "[…] por si acaso soy la última osa polar del planeta o algo así; no sé, Berto insistió en que lo haga, dice que varios de sus amigos empezaron a hacerlo hace unos meses, cuando el último pedazo de hielo se consumió. Yo no creo que sea algo tan grave, creo

ISBN: 978-987-811-225-1

que podemos adaptarnos, pero la verdad que esta hambre no me deja pensar del todo bien, puede que ya esté delirando; además, Berto suele tener razón, es un pingüino muy sabio …]". (Miedo-preocupado).

LBM "Ahora las consecuencias de nuestras acciones están acabando con nosotros mismos; veo todo tipo de especies marinas muertas por todos lados, los glaciares se están derritiendo a pedazos y hasta este momento no ha llegado nadie más a esta zona tan desolada del planeta". (Miedo- ansiedad**).**

El miedo es una emoción básica, arcaica y particularmente intensa relacionada con la supervivencia. Surge ante la presencia de un peligro real o imaginario y nos sentimos en riesgo cuando lo consideramos más grande que nuestros propios recursos, lo que genera una relación desproporcionada entre la amenaza y nuestras posibilidades de hacerle frente (Kurtzbart, 2020).

Como experiencia subjetiva, se trata de una de las emociones más intensas y desagradables. Genera aprensión, desasosiego y malestar, como así también preocupación, recelo por la propia seguridad o por la salud y sensación de pérdida de control (Montañez, 2005).

La ira se identificó en dos de los cuentos analizados. Los subdimensiones emergentes dentro de ella, fueron: amenazado, vulnerable, atacado.

> LBM **"**[…] Durante mis días aquí he visto y aprendido mucho; si no hubiera estado en una situación así no podría haber reflexionado tanto acerca de lo mal que nos hemos portado como humanidad, nosotros solos hemos acabado con todo lo que nos mantiene a flote, y ahora las consecuencias de nuestras acciones está acabando con nosotros mismos […]". (Amenazado).
>
> Los procesos cognitivos implicados focalizan la atención en los obstáculos externos que impiden la consecución del objetivo o son responsables de la frustración (Stein y Jewett, 1986). La ira produce obnubilación, incapacidad o dificultad en los procesos cognitivos. (Montañez, 2005).
>
> La ira o enojo, surge como respuesta frente a la injusticia, frustraciones, mentiras entre muchas otras cosas. Para Kurtzbart (2020) la ira o enojo y el miedo se encuentran en el eje de la amenaza.
>
> La tristeza es denotada en los seis cuentos analizados, siendo esta emoción la que se

ISBN: 978-987-811-225-1

identificó con más frecuencia.
LBM "[…] También aprendí que el Thwaites forma parte de la plataforma de hielo marina, es decir, que está anclado en el fondo del mar y una parte flota en el agua, eso sin duda es un problema debido a que los gases de efecto invernadero están calentando el agua y se derrite el glaciar desde abajo. El Dr. sabe que hemos alcanzado un punto crítico y ya no hay nada más que hacer […]". (Desesperación-vulnerable).

Si bien la tristeza es considerada como una emoción displacentera, no siempre es negativa (Sterns, 1993 en Montañez, 2005), implica pérdidas, pero también aceptación (Kurtzbart, 2017) y la consecuencia en los procesos cognitivos, conduce a la focalización de la atención en las consecuencias a nivel interno de la situación (Stein y Jewett, 1986).

La subdimensión emocional *desesperado-vulnerable* se encontró en seis párrafos de tres cuentos, con igual frecuencia la *depresión y con menor la melancolía.* También se identificaron con una sola mención: *deprimido-vacío, abandonado-ignorado, solo-desamparado.*

Discusión

La propuesta de una actividad creativa como los cuentos sobre diferentes problemas ambientales permitió emerger, sin duda, emociones enraizadas en la preocupación de los autores por el futuro del planeta ante el inminente cambio climático.

Un punto visible en los resultados de este trabajo es la necesidad de sensibilizar a docentes y estudiantes acerca de la realidad de lo incierto, como condición previa a cualquier intento de explorar las potencialidades pedagógicas de dicha realidad en el aula, ya que en los cuentos se expresan más emociones negativas (66 %) vinculadas a la incertidumbre emocional, comparadas con la incertidumbre de deseo de cambio (34 % emociones positivas).

Como afirma Bisquerra (2020), los seres humanos recibimos estímulos que nos producen tensión emocional. Estos estímulos pueden surgir del contexto familiar o laboral, pero los desastres naturales, el hambre, la guerra, las enfermedades, entre otros, también afectan profundamente las emociones humanas.

ISBN: 978-987-811-225-1

Tecnológicamente se ha avanzado mucho a lo largo del siglo XX, pero seguimos inmersos en un analfabetismo emocional.

Al emerger las emociones de los participantes en sus narrativas de los cuentos de ciencia ficción y poder identificarlas, los profesores pueden pasar de la transmisión de conocimiento a la relación emocional de apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de las competencias emocionales, el desarrollo de aquellas vinculadas con las habilidades de vida y bienestar permitirán comportamientos apropiados y responsables para afrontar diferentes desafíos de la vida entre los que se incluyen los sociales y medioambientales. Desarrollar las habilidades para la vida permitirá a los seres humanos orientarse en la búsqueda de una vida sana y equilibrada, aspectos que sin duda definirán decisiones trascendentes para desacelerar el cambio climático y evitar sus drásticas consecuencias. (Bisquerra, 2020).

En la dimensión emocional, la mayoría de los participantes expresaron tristeza, seguido de miedo; estos resultados muestran que al vislumbrar el futuro anticipan el cambio con negatividad, lo que podría tener como consecuencia, lo contrario a lo señalado por Synder (2002): mantener la esperanza ayuda a aceptar el cambio con menor ansiedad lo cual influye en la capacidad para resolver problemas.

Cremin (2006), por su parte, propuso que es importante sensibilizar a los docentes con experiencias de incertidumbre, a fin de que puedan adoptar una aproximación pedagógica positiva de la misma manera que sus estudiantes.

Los resultados de esta investigación denotan que los planes de estudio deberán de construirse y deconstruirse considerando el fortalecimiento emocional y reflexionar sobre su papel e incidencia en la vida, porque las personas no son responsables de sus propias emociones y sentimientos, pero sí de la manera en que actúan cuando se experimentan (Johnson, *et al.*, 2020). Asimismo, es fundamental desarrollar estrategias para priorizar las situaciones emocionales difíciles y resolverlas una a una para evitar la sobrecarga de pensamientos negativos (Villafuerte, *et al.*,2020).

ISBN: 978-987-811-225-1

Es fundamental tener presente que en la actualidad el conocimiento masivo y los medios tecnológicos disponibles desdibujan en los educadores su rol de transmisor de conocimientos y su función actual se traslada a la relación emocional y al acompañamiento del trayecto formativo de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Avraamidou, L., & Osborne, J. (2009). The role of narrative in communicating science. *International Journal of Science Education, 31*(12), 1683–1707. https://doi.org/10.1080/09500690802380695

Avraamidou, L. & Zembal-Saul, C. (2010). In Search of Well-Started Beginning Science Teachers: Insights from two first year elementary teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(6), 661-686. https://doi.org/10.1002/tea.20359

Biglia, B., & Bonet Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social: Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research, 10*(1). https://ddd.uab.cat/record/146075

Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). Educación emocional: 50 preguntas y respuestas. El Ateneo.

Buitrago, R. E. (2020). El aprendizaje, la enseñanza, los pensamientos y las interacciones en la escuela. *Praxis & Saber, 11*(25), 9-20. https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10580

Buitrago, R. E., & Molina, G. E. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia -covid-19-. *Revista Habitus: Semilleros de investigación, 1*(1), e12551. https://doi.org/10.19053/22158391.12551

Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *raxis & Saber, 8*(17), 225-247. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208

ISBN: 978-987-811-225-1

Cremin, T. (2006). Creativity, uncertainty and discomfort: teachers as writers. *Cambridge Journal of Education, 36*, (3), 415-433. http://doi.org/ 10.1080/03057640600866023

Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education, 17*(4), 403-415. https://doi.org/10.1016/S0742051X(01)00003-8

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, *6*(3–4), 169–200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

Ekman, P. (2003). La universalidad de las emociones. En: D. Goleman (ed.), *Emociones destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 71-93). Kairós.

Goodson, I., & Walker, R. (2005). Contar cuentos. En: McEwan, H., & Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* (260-279). Amorrortu.

Guerra, M. Á. S. (2015). Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendencias Pedagógicas*, *9*, 45–70. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1840

Immordino-Yang, M. H. (2016). Emociones, aprendizaje y el cerebro. Explorando las implicancias de la Neurociencia afectiva en Educación. Aique.

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(6), 1122–1131. https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122

Johnson, M, Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del covid-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva, 25*(1), 2447-2456. https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020

Kurtzbart, A.R. (2017). Apartado sobre inteligencia emocional. Manual del primer ciclo escolar. *Guía de recursos para el docente en áreas integradas*. Santillana.

Kurtzbart, A.R. (2020). *¿Las emociones educan? Paisajes emocionales de la experiencia educativa*. Lugar Editorial.

ISBN: 978-987-811-225-1

Lousinha A., & Guarino, L. (2010) Adaptación hispana y validación de la escala de respuesta a la incertidumbre. P*ensamiento Psicológico*, *8*(15), 89-100. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648008.

Mellado Jiménez, V., Borrachero, A. B., Brígido Mero, M., Melo, L. V., Dávila Acedo, M., Conde Núñez, M., ... & Bermejo García, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, *32*(3), 11-36. http://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1478.

Monat, A., Averill, J. y Lazarus, R. (1972). Anticipatory stress and coping reactions under various conditions of uncertainty. *Journal of personality and social psychology*, *24*(2), 237- 253. http://doi.org/10.1037/h0033297/

Montañés, M. C. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Universidad de Valencia. https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf

Putt, S. N. (2011). Using Science Fiction to Teach Science Facts [Master's alternative plan paper, Minnesota State University, Mankato]. Cornerstone: A Collection of Scholarly and Creative Works for Minnesota State University, Mankato. https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/263/

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(6), 1161–1178. https://doi.org/10.1037/h0077714

Stein, N. L., & Jewett, J. L. (1986). A conceptual analysis of the meaning of negative emotions: Implications for a theory of development. *Measuring emotions in infants and children*, *2*, 238-267.

Synder, C. R., & Shorey, H. S. (2002). Hope in the Classroom: The Role of Positive Psychology in Academic Achievement and Psychology Curricula. *Psychology Teacher Network*, *12*(1). https://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2002/01/issue.pdf

ISBN: 978-987-811-225-1

UNESCO. (2009). Estudios de caso: cambio climático y Patrimonio Mundial. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183480?posInSet=1&queryId=3183d4fd-f1dd-470f-a6ab-af262901af79

Vrasidas, C., Avraamidou, L., Theodoridou, K., Themistokleous, S., & Panaou, P. (2015). Science fiction in education: Case studies from classroom implementations. *Educational Media International, 52*(3), 201–215. https://doi.org/10.1080/09523 987.2015.1075102

EL OBSERVATORIO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES DEL PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDON

Varela, María
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Depto. Ciencia de la Información, Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS)
mariasegundavarela@hotmail.com.ar

Palacios, Claudia
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Depto. Ciencia de la Información, Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS)
claumarisol@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se presenta el posicionamiento y fundamento de la creación del Observatorio de Bibliotecas Escolares (OBE) que pretende fortalecer y visibilizar las experiencias, prácticas y saberes de las Bibliotecas Escolares del Partido de General Pueyrredon. Al mismo tiempo se procura desarrollar en él, un ámbito que, teniendo como eje la observación de las bibliotecas en instituciones educativas, posibilite generar alianzas entre la Facultad de Humanidades de la UNMdP, otras unidades académicas y universidades nacionales e internacionales junto con actores de las organizaciones sociales y gubernamentales, instituciones educativas públicas, privadas y la sociedad en general. Parte del concepto de los observatorios, como "estrategias que permiten comparar los procesos desarrollados respecto de una temática, identificar e intercambiar experiencias, especialmente aquellas que son significativas para mejorar las condiciones de vida y generar propuestas que inciden en la formulación de políticas públicas" (Conforti, 2024) y que representan una herramienta de investigación, monitoreo y difusión en el campo educativo.

ISBN: 978-987-811-225-1

Pretende lograr una perspectiva “global e integradora” en que la docencia, la investigación y la extensión se integran, ejerciendo un rol protagónico en la profesionalización de los bibliotecarios, es que el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS) asume su compromiso social con la Universidad del Siglo XXI.
Palabras clave: Bibliotecarios Escolares; Educación; Observatorio

¿Qué entendemos en educación por Observatorio?

Los observatorios deberían estar planteados como la base para la toma de decisiones, sobre todo en materia educativa ya que la calidad de las decisiones depende directamente de datos precisos y actualizados. Cuando la información es escasa, obsoleta o cuestionable, las acciones derivadas de ella suelen fracasar.

Para garantizar acceso a conocimiento relevante sobre fenómenos sociales o temáticas específicas, se requiere implementar mecanismos estratégicos como los observatorios (Observatorio Chileno de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2007) que desde sus orígenes científicos, Robert C. Wood (1962) conceptualizó los observatorios urbanos como centros de monitoreo académico supervisados por científicos y enfocados en políticas públicas (Frausto, Martínez y González, 2008); pero con la expansión digital, su utilización se popularizó y hoy se le designa a entidades que analizan diversas dinámicas, operadas por universidades, organismos internacionales u ONGs (Prieto, 2003).

Aunque hay que señalar que “No todo lo llamado observatorio cumple realmente esa función”, tal como lo plantea Laviña (2008). Lo clave es que desde estos espacios se pretenda principalmente recopilar y evaluar la información crítica. Organizarla sistemáticamente y presentarla de manera accesible para la toma de decisiones.

Para Joseph Thompson (citado por Patiño y Peláez, 2006), la observación es un modo de examinar la realidad, lo que implica claridad y mensurabilidad con respecto a los propósitos de ella, los criterios de comparación, los elementos observables y la manera de realizar la misma.

ISBN: 978-987-811-225-1

Entre sus funciones principales se establece el monitoreo continuo, la investigación aplicada, la difusión del conocimiento y la cooperación interinstitucional.

Hablar de observatorios implica establecer una mirada a la Gestión del Conocimiento, desde la información, un uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, viendo al conocimiento como un activo organizacional.

Para sintetizar se puede decir que en el ámbito académico y científico un observatorio es una estructura o plataforma dedicada a la recopilación, análisis y difusión sistemática de información especializada en un campo de estudio o área temática específica. (DeepSeek, 2025).

¿Por qué un observatorio de bibliotecas escolares?

El observatorio de bibliotecas escolares (OBE) es desarrollado por el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS) radicado en el Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades, en el ámbito del Centro de Estudios en Ciencia de la Información y Documentación (CECID), dependiente del Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Desde hace casi 30 años, GICIS ha llevado a cabo proyectos enfocados en el análisis de datos e información proporcionada por los equipos de dirección de las instituciones educativas y los bibliotecarios responsables de la gestión de cada biblioteca escolar. Este enfoque metodológico surge de la necesidad de generar nuevos datos, categorías explicativas, y un corpus teórico-práctico que contribuya al conocimiento y a la comprensión de problemáticas relevantes. Los últimos trabajos desarrollados que sientan las bases para la construcción de OBE son: “La biblioteca escolar: su organización y visibilidad ante los equipos directivos”(2011-2012), “Pautas para la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares en el nivel primario”(2013-2014),¨Lineamientos para la gestión de bibliotecas escolares en la República Argentina”(2015-2016), “Las Humanidades digitales desde la Biblioteca escolar : El uso pedagógico de las Tic”

ISBN: 978-987-811-225-1

(2017-2018) y "Las Humanidades digitales desde la Biblioteca escolar: trabajando en la Educación Secundaria" (2019-2020).

Durante el desarrollo de los proyectos de investigación …. Observatorio de Bibliotecas Escolares: un desafío holístico (2021-2022) y la segunda parte (2023 – 2024) se logró la aprobación de la OCA Nº483/2023 que establece la creación de OBE y define, entre otros puntos, los objetivos a cumplir:

> Posicionarse como el Observatorio de Bibliotecas Escolares (OBE) referente que se propone la generación sistémica de información confiable y oportuna sobre las distintas dimensiones de su incumbencia.
> Configurarse como el espacio de gestión y análisis de la información vinculada a las Bibliotecas Escolares desde una mirada holística, donde se promueva la reflexión, discusión, difusión, transferencia e intercambio para generar propuestas y proyectos de colaboración y cooperación.
> Enfocarse en la expansión de los modelos teóricos, conceptos, argumentos e ideas para la planificación de la educación generando conocimiento de relevancia para buenas prácticas en el desarrollo territorial. (OCA Nº483, 2023)

Por otro lado, a partir de OBE, se busca formular propuestas, intervenciones y políticas, así como claves interpretativas que abordan las realidades de las bibliotecas escolares y el papel profesional de quienes las gestionan.

En función de la conceptualización desarrollada anteriormente, OBE se define como un espacio que integra diversas estrategias para la difusión continua de información relacionada con el análisis, monitoreo y evaluación de los impactos en el ámbito educativo y particularmente de las bibliotecas escolares y sus profesionales a cargo. Con su puesta en marcha podemos comparar los procesos relacionados con la temática e identificar e intercambiar experiencias con todos los bibliotecarios escolares de nuestro sistema educativo, para mejorar la calidad de este y desarrollar propuestas que influyan en la formulación de políticas públicas.

El tradicional aislamiento de las bibliotecas escolares respecto a su verdadera integración con los bibliotecarios regionales y en el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, creado por la Ley

ISBN: 978-987-811-225-1

Nº26917 debería estar hoy superado, pero esto está muy lejos de la realidad de nuestro país, aunque en su texto se especifique:

> La finalidad del Sistema es generar acciones para la integración de las unidades de información en redes gestionadas adecuadamente en un marco de trabajo cooperativo, para garantizar a los actores de la comunidad educativa la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso a la información y a la producción de conocimiento, en consenso con las políticas educativas jurisdiccionales.
>
> (Ley Nº26917, 2014)

Las buenas intenciones solas no alcanzan, es necesario desarrollar un proceso de integración, cooperación e interrelación y para ello se requiere de una adecuada información y estructura que puede brindar OBE, en donde los responsables que gestionan estas bibliotecas como los diversos actores implicados directivos, inspectores, referentes bibliotecarios, entre otros; podrán desarrollar de manera más efectiva sus estrategias y planificaciones.

¿Cuáles son las perspectivas del OBE?

Actualmente OBE se encuentra en el proceso de construcción del sitio oficial, con varias dificultades técnicas y económicas, pero con la certeza de que se está trabajando en el camino correcto y que a medida que se superen los obstáculos, se podrá ofrecer un recurso valioso y accesible para todos los interesados en la educación. Es imperiosa la necesidad de trabajar en colaboración con expertos y comunidades educativas para garantizar que el sitio no solo cumpla con los estándares técnicos, sino que también refleje las necesidades y expectativas de los usuarios.

Las Bibliotecas Escolares hoy deben ser "…un espacio idóneo, dentro de la institución educativa, desde el cual se impulsan programaciones transversales de enseñanza y de aprendizaje, que involucren a los distintos actores educativos con el fin de garantizar la educación y el

ISBN: 978-987-811-225-1

conocimiento como bien público y un derecho personal y social". También debe ser, tal como lo indica la Ley Nacional de Educación, un espacio que brinde:

> oportunidades para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley Nº26206, 2006).

Como se ha mencionado en varias ocasiones, es importante destacar que el OBE se encuentra en un proceso de desarrollo. Su objetivo es sistematizar la información sobre las bibliotecas escolares, convirtiéndose así en un recurso fundamental para la planificación educativa. Con cada paso que se desarrolla en el OBE, se fortalece la visión de crear un espacio que fomente el aprendizaje, la innovación y el intercambio de ideas en el ámbito educativo.

Referencias Bibliográficas

Conforti, N. y otros (2024) *Observatorio de Bibliotecas Escolares (OBE): un desafío holístico. Parte 2.* Mar del Plata. GICIS http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1284

DeepSeek (2025). *Chatdeepseek* (versión del 26 de febrero) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. https://chat.deepseek.com/sign_in

Frausto, O., Martínez, T. y González B. (2008) Observatorios e indicadores de violencia social y de género. *Revista Digital Universitaria,* 9(7). UNAM, www.revista.unam.mx/vol.9/num7/art44/int44.htm

Laviña, C. (2008) *Presentación de la jornada observando observatorios.* http://blog.plataformavoluntariado.org/2008/11/18/presentacion-de-lasjornadas-observando-observatorio-de-carmen-lavina/

Ley 26206 (2006). *Ley de Educación Nacional*. 14 de diciembre del 2006. B.O. Nº 31062.

Ley 26917 de 2014. *Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas*. 9 de enero de 2014. B.O. Nº 32805.

Observatorio Chileno de Ciencia, Tecnología e Innovación (2007) *Información y conocimiento necesarios para el desarrollo* www.conicyt.cl/dossier/2005/PBCT_espe/html/Observatorio_cyt.html

ISBN: 978-987-811-225-1

OCA Nº483 (2023) *Ordenanza del Consejo Académico de Facultad de Humanidades Nº483/2023*. http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=72582

Patiño, F., y Peláez, M. (2006) *Índice anotado para el documento conceptual de los observatorios de la Secretaría de Gobierno del Distrito*, www.gobiernobogota.gov.co/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,6/Itemid,46/

Prieto, R. (2003). *Observatorios en internet. Servicio de observación sobre internet*. Boletín semanal, núm. 240, www.observatoriodigital.net/bol240.htm#observatorio

Conversatorio V- Coordina: Federico Ayciriet

PASANTÍAS EDUCATIVAS E INNOVACIÓN EN EL ROL DEL PROFESIONAL DE LA INFORMACIÓN: GESTIÓN ORGANIZACIONAL DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

Hernandez, Alicia
Departamento de Ciencia de la Información. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
aliciahernand@gmail.com

Orellano, Laura
Departamento de Ciencia de la Información. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
lauraorellano@mdp.edu.ar

Vimberg, Ana
Departamento de Ciencia de la Información. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
anavimberg@gmail.com

ISBN: 978-987-811-225-1

Resumen

En el marco de las VI Jornadas de Investigadores, Grupos y Proyectos en Educación, las instancias de pasantías educativas se presentan como un terreno para situar a nuestros estudiantes en contextos reales de trabajo fomentando el aprendizaje experiencial que trasciende la teoría para convertirse en un espacio de diálogo y construcción conjunta. En este sentido, dentro del sistema educativo nacional, la sanción de la Ley 26.427 en 2008 dio origen al Sistema de Pasantías Educativas. Este sistema brinda a estudiantes universitarios la oportunidad de realizar prácticas en diversos ámbitos laborales que incluye a empresas y organismos públicos o empresas privadas que tengan personería jurídica, exceptuando aquellas de servicios eventuales. La normativa entiende a la pasantía educativa como el conjunto de actividades de formación vinculadas a la formación académica y reconocida por su valor pedagógico. A través de estas prácticas, los estudiantes incorporan saberes y habilidades asociadas con situaciones reales incorporando el conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas, enriqueciendo la propuesta curricular de los estudios que están cursando. En este marco analizaremos el rol del profesional de la información en la gestión de la información y el conocimiento, a partir de una experiencia de una pasantía educativa que sitúa a la estudiante en una instancia de práctica profesional guiada por las docentes. Aunque la práctica se desarrolla en una biblioteca, es decir, un escenario tradicional de inserción laboral para los graduados de las carreras del Departamento de Ciencia de la Información, se busca explorar cómo este rol se ha expandido en cuanto a funciones, acciones y saberes aplicados, así como se ha diversificado hacia organizaciones que consideren la información como un recurso estratégico. Asimismo, indagaremos en el grado de conocimiento que poseen los actores del espacio de las prácticas analizadas sobre las competencias de los profesionales de la información, y en cómo la pasante entrelaza su formación superando la concepción tradicional del bibliotecario. De esta manera, esperamos a partir del análisis de la pasantía, identificar nuevas competencias profesionales puestas en marcha y nichos laborales para futuros graduados.

Palabras clave: pasantías educativas; profesional de la información; competencias profesionales; mercado laboral

Introducción

Las pasantías educativas son una herramienta fundamental para la formación integral de estudiantes en el contexto actual. Estas experiencias permiten articular conocimientos teóricos con aplicación práctica en escenarios reales del campo laboral, favoreciendo el desarrollo de competencias transversales y específicas que enriquecen el perfil profesional, adaptadas a

ISBN: 978-987-811-225-1

necesidades y transformaciones del entorno. En este artículo, analizamos cómo la pasantía educativa en el "Istituto Lingua Italiana Dante Alighieri MdP Asociación Civil" respaldada por un convenio con la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata contribuyen a la redefinición del rol del profesional de la información en el entorno laboral actual, caracterizado por ser dinámico y complejo. Esta experiencia, relatada por una de las pasantes de la institución junto con sus docentes guías pertenecientes al Departamento de Ciencia de la Información, evidencia la aplicación de su formación académica y el desarrollo de competencias en el campo laboral (RD 157/2023). La práctica tuvo una duración de un año y medio; durante el primer año se contó con dos pasantes, donde una asumió la coordinación general y planificación de contenidos, mientras que la otra brindó soporte y acompañamiento en las actividades. Posteriormente, el trabajo continuó con una sola pasante, lo que explica la alternancia entre el uso del plural y el singular a lo largo de la narrativa.

Marco teórico y normativo

La educación superior juega un papel crucial en la orientación de la sociedad hacia un desarrollo sostenible (Pérez, 2024). En este sentido, las universidades deben adaptar sus estructuras y estrategias para responder a las demandas del entorno, fomentando la producción y transferencia de conocimientos que sean útiles para resolver problemas urgentes. Al respecto, la vinculación y transferencia tecnológica implican abordar de forma sistemática la generación, utilización, aplicación particular y explotación de los conocimientos científicos y tecnológicos producidos en las universidades, a fin que estos impacten positivamente en el bienestar social y en los objetivos económicos de la sociedad. Esta concepción se refiere al conjunto de estrategias, acciones y mecanismos que las universidades implementan para fortalecer y mantener relaciones efectivas tanto dentro de la universidad como con su entorno socioeconómico. Este proceso tiene como objetivo la transferencia de conocimientos y tecnologías, promoviendo el desarrollo social y económico.

ISBN: 978-987-811-225-1

Por otra parte, en el marco del sistema educativo nacional, se crea la Ley del Sistema de Pasantías Educativas (Ley 26.427) dirigido a estudiantes de Educación Superior, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Formación Profesional, para mayores de 18 años. Las pasantías permiten a los estudiantes realizar actividades de formación en empresas y organismos públicos o privados con personería jurídica, exceptuando empresas de servicios eventuales. La normativa las entiende como el conjunto de actividades formativas que se encuentren vinculadas con la propuesta curricular en la que se la reconoce como una experiencia de alto valor pedagógico. Si bien las pasantías ofrecen un valor agregado a la formación, su realización es opcional para los estudiantes.

Este sistema tiene algunos objetivos centrales, profundizar la valoración del trabajo, realizar prácticas que complementen la formación y facilitar la incorporación de saberes, habilidades y actitudes. Busca a su vez, mejorar la inserción laboral de estudiantes, fomentar el conocimiento y manejo de tecnologías contribuyendo con su orientación profesional. Por último, promueve el fortalecimiento de la propuesta formativa mediante la interacción entre instituciones educativas y empresas u organismos, ofreciendo orientación sobre posibles campos laborales y estableciendo un vínculo entre el sector productivo y el contexto educativo.

Las pasantías poseen características específicas que oscilan desde su duración limitada en el tiempo con una extensión máxima de dieciocho meses y una carga horaria semanal de hasta veinte horas, así como la ausencia de relación laboral entre el pasante y la empresa u organismo. Tampoco pueden ser utilizados pasantes para cubrir vacantes o reemplazar personal y la normativa establece, la obligatoriedad de un acuerdo individual que especifique sus condiciones (Ley 26.427).

La experiencia de pasantía

En primer lugar, se hará mención a algunas competencias y saberes requeridas para los profesionales en Bibliotecología y Ciencia de la Información en relación con las demandas actuales de la sociedad. Al respecto, Blanco (2022) argumenta la necesidad de incorporar en las

ISBN: 978-987-811-225-1

carreras contenidos referentes a programación, filosofía, formación digital y matemáticas, que vemos presentes en las actividades de la pasante. A su vez, la investigadora refiere a la constante expansión y requerimientos de una ciudadanía más informada producto de la tecnología. Entre los saberes requeridos por los profesionales recalca el desarrollo de bibliotecas digitales, soporte técnico, estándares de calidad, codificación, lenguaje de marcado y en cierta medida competencias en lenguajes de programación. Asimismo, conocimientos técnicos en herramientas de intercambio y gestión de contenidos.

Dentro de las actividades de la pasante, cabe destacar sus competencias y aportes en áreas como comunicación y diseño gráfico que han permitido dentro del ¨Istituto Lingua Italiana¨, innovar en estrategias de difusión, especialmente en publicaciones de centenarios (líderes obreros, actores, críticos de arte) mediante el uso de redes sociales y la implementación de formatos interactivos y atractivos para usuarios. En la misma línea, se ha llevado adelante un plan de gestión y desarrollo de contenidos con el fin de generar dispositivos de lectura como boletines y cuadernillos. Este plan incluye tareas de curaduría de información, edición, organización, publicación y difusión.

Por otro lado, los conocimientos en lenguajes de programación, particularmente en Structured Query Language (SQL) adquiridos en una de las asignaturas, sumados a la lectura de bibliografía complementaria y al apoyo de una Inteligencia Artificial Generativa (Chat GPT), permitieron avanzar en un rol emergente orientado a sistemas. Mediante el diseño de ecuaciones que dieron como resultado la exportación del inventario de la biblioteca en excel desde el módulo informes y administrador del Sistema Integrado de Gestión Bibliotecaria PMB, se automatizó un proceso que redujo considerablemente plazos manuales, y logró la extracción de datos estadísticos históricos. Lo antedicho, resalta una faceta del profesional de la información en análisis y gestión de datos ya que para generar valor a través de su procesamiento se utilizan técnicas provenientes de informática y estadística. Esto permitió sentar bases para informes anuales y generar herramientas eficientes que posicionan a la bibliotecaria en una referente en tecnología dentro de

ISBN: 978-987-811-225-1

la institución. De esta forma, en relación con lo que afirma Gibaja (2013), el escenario plantea oportunidades laborales con funciones que trascienden las actividades tradicionales y abarcan a la gestión del conocimiento, la participación en inteligencia competitiva, el trabajo interdisciplinario en el diseño de sistemas de información, lo que aporta un valor agregado al proceso de toma de decisiones en las organizaciones.

Los procesos, acciones y actividades planificadas en el marco de la pasantía, exigen a su vez que los profesionales no solo dominen las tecnologías de la información, sino que desarrollen habilidades personales como adaptabilidad, creatividad y trabajo en equipo. En este sentido, se implementó un nuevo sistema de señalética institucional para mejorar la orientación y comunicación de y con los usuarios en la biblioteca, considerando que el horario de atención con bibliotecarios es limitado y las secretarias del instituto asumen la gestión de préstamos y devoluciones fuera de esa franja horaria. La modificación realizada da cuenta de la importancia de adecuar la biblioteca al contexto real, trabajando en conjunto con el personal de la organización optimizando servicios.

Al respecto, Blanco (2022) reflexiona sobre funciones sociales y ciertas capacidades que integra en las consideradas soft skills, en especial la comunicación. Las habilidades blandas se vinculan al desarrollo de competencias socio emocionales, que permiten interactuar con otros de manera efectiva y afectiva como el resultado de la combinación de habilidades sociales, de comunicación, de formar el ser, de acercamiento a los demás. Destaca aptitudes como crear entornos inclusivos, capacidad para trabajar en equipo, otras vinculadas con negociación y destrezas para producir en colaboración. Integra habilidades interpersonales, de liderazgo y gestión de proyectos, gestión del cambio e innovación y generación de redes y asociaciones. En otra dimensión, refiere a las vinculadas a la alfabetización informacional y el aprendizaje, donde incluye transliteracy, alfabetización mediática, de datos, digital y visual. También resalta que el profesional de la información al brindar servicios, requiere formación en ética profesional. Por otra parte, se observa la evolución de los estereotipos asociados a su rol y se confirma que, aunque las

ISBN: 978-987-811-225-1

tecnologías transforman la manera en que se realizan las tareas, no alteran su propósito esencial vinculado con facilitar el acceso, la gestión y el uso significativo de la información en beneficio de la sociedad.

Siguiendo esta línea incluir capacidades integradas con una mirada ética de valores sociales y humanísticos, presentando la inteligencia cultural como aquella para abrazar a la diversidad, nos permite ser sensibles al interactuar entre diferentes contextos sociales. Por lo tanto, el profesional debe poseer mentalidad abierta, global y actitud sensible ante un sinnúmero de situaciones complejas. Lo que destaca nuevamente su rol social presentando a la biblioteca como un escenario multicultural perfecto, donde las personas se reúnen para acceder a la información. Es decir, competencias múltiples que se recrean en la inteligencia cultural, encontrando en la biblioteca un espacio social.

En otro orden, y en el marco de procesos y acciones propias del quehacer profesional, se organizaron físicamente las colecciones optimizando espacio y la accesibilidad de los recursos en simultáneo con el proyecto de refacción y pintura de las instalaciones. En base al análisis de estadísticas, se implementó un sistema de préstamo corto para una de las colecciones especiales de alta circulación, mejorando su gestión y control. A su vez, se incorporó un servicio de recordatorios de devoluciones de ejemplares para reducir tiempos de demora o pérdida de recursos. A fines del ciclo lectivo, se realizó un relevamiento para evaluar la eficacia de las acciones.

En relación con los procedimientos y las políticas se procedió a su revisión y actualización y actualmente se está trabajando en la planificación de la agenda de actividades de la biblioteca. Para alcanzar mayor visibilidad, por intermedio de un proceso participativo se eligió el nombre de la biblioteca, involucrando a directivos y a su comunidad educativa, re-inaugurando la ¨*Biblioteca Umberto Eco*¨ y diseñando en la cartelera institucional un espacio, que aumenta su visibilidad y promueve el uso.

ISBN: 978-987-811-225-1

En relación con actividades culturales y de alfabetización, durante la pasantía, se desarrollaron talleres de alfabetización digital orientados a familiarizar a usuarios con herramientas y recursos tecnológicos, fundamentales para su desarrollo académico y profesional. Estos talleres fueron organizados colaborativamente por las pasantes, quienes asumieron roles rotativos, asegurando su correcto desarrollo. Además, se implementó una propuesta para la exposición de recomendaciones literarias, diseñada con el propósito de atraer un público amplio y fomentar el hábito de la lectura. Esta iniciativa revitalizó el espacio bibliotecario y acercó usuarios a los recursos disponibles fortaleciendo la interacción biblioteca-comunidad.

Por último, se realizaron actividades orientadas a brindar soporte a la docencia, reforzando el vínculo entre la biblioteca y el equipo docente. Una de las tareas principales consistió en trabajar en conjunto diseñando actividades y recursos bibliográficos que complementen las clases, asegurando una oferta académica completa y adaptada a las necesidades específicas de cada nivel. Asimismo, se llevaron a cabo búsquedas de materiales digitales y físicos, seleccionados y organizados cuidadosamente para facilitar su integración a las dinámicas de enseñanza.

Se destaca en este punto, el compromiso ético de las pasantes al seleccionar y difundir recursos de acceso abierto, promoviendo el respeto a la propiedad intelectual y garantizando acceso libre al conocimiento. Entre las actividades realizadas, se diseñaron estrategias específicas para fomentar la práctica autónoma de los estudiantes y difusión de recursos digitales orientados al desarrollo de habilidades en fonética e idiomas.

Finalmente, se brindó acompañamiento tecnológico a docentes y estudiantes, instruyéndolos en procesos clave como búsqueda bibliográfica, identificación de fuentes y uso eficiente de la información, contribuyendo a un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles.

A modo de conclusión

La experiencia de pasantías desarrollada en el ¨Istituto Lingua Italiana Dante Alighieri MdP Asociación Civil¨ evidencia su importancia como un puente entre teoría y práctica, enriqueciendo la formación académica y el desarrollo de competencias para el campo laboral. En este contexto,

ISBN: 978-987-811-225-1

las actividades realizadas consolidan el rol del profesional de la información en un actor esencial en la gestión del conocimiento, la alfabetización informacional y el apoyo a la docencia, destacándose en áreas como la innovación tecnológica, el diseño de estrategias culturales y la construcción de vínculos con la comunidad educativa.

A través del diseño, desarrollo e implementación de los procesos y actividades, se amplía el alcance del profesional de la información, integrando habilidades técnicas, comunicativas y éticas que resultan fundamentales en un entorno dinámico y en constante transformación. La planificación puesta en marcha optimizó los servicios bibliotecarios y fortalecieron la interacción entre la biblioteca, docentes y estudiantes, contribuyendo a la creación de espacios inclusivos y colaborativos. Por lo tanto, al interior del ¨Istituto¨ la bibliotecaria amplía su rol tradicional adaptando su formación a las necesidades de los actores (Jiménez; Moya Astúa; Pacheco Umaña, 2023).

En suma, esta experiencia resalta la capacidad de las pasantías en potenciar la formación integral de los estudiantes, preparándose para enfrentar desafíos de la profesión con una mirada innovadora y comprometida. Pone a su vez de manifiesto, la necesidad de fortalecer estos espacios formativos, promoviendo la adaptación a nuevos escenarios y el desarrollo de competencias que posicionan a los futuros profesionales en referentes de sus campos de acción.

Referencias Bibliográficas

Blanco, N. (2022). Inteligencia cultural y social en Bibliotecología y Ciencia de la Información. *Información, cultura y sociedad, (47),* 5-12. https://doi.org/10.34096/ics.i47.12057

Gibaja, V. (2013). El bibliotecario como profesional de la información: horizontes laborales más allá de la biblioteca. *Información, Cultura y Sociedad. 29*,49-76

Jiménez, C. C.; Moya Astúa N.; Pacheco Umaña, N. (2023). *Roles no tradicionales que desempeñan actualmente las personas graduadas en bibliotecología en Costa Rica.* (trabajo de fin de grado). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

ISBN: 978-987-811-225-1

Ley 26.427, de 26 de noviembre, para la creación del Sistema de Pasantías Educativas en el marco del sistema educativo nacional (2008). https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/148599/norma.htm

Pérez, N. (2024). Universidad, Sociedad y Conocimientos. Inteligencia Estratégica (IE) como motor para el fortalecimiento de las capacidades de gestión de la vinculación, en las Instituciones de Educación Superior (IES). 10.13140/RG.2.2.14426.15049.

Resolución Decanato Facultad de Humanidades N° 157/2023, 12 de septiembre UNMdP (2023) http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=74971

Resolución Decanato Facultad de Humanidades N° 156/2023, 13 de septiembre UNMdP (2023) http://digesto.mdp.edu.ar/archivos/74971.pdf

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA: ALTERNATIVAS TANGIBLES, AL ALCANCE DEL ABRAZO *PARA SALTAR LA BRECHA DIGITAL.*

Riamonde, Zoe
UNMDP FH
zoriamonde@abc.gob.ar

Resumen

La presente propuesta propone la realización de una investigación encuadrada en el área de la "**tecnología educativa"**. Sin embargo, desde una perspectiva antropológica, se considera que la tecnología abarca mucho más que las tecnologías digitales. A su vez la inclusión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación ha generado una nueva brecha denominada **"brecha digital"** (Cobo: 2023, Livingstone y Helsper: 2007, Helsper: 2021 y otros), la cual se abre en múltiples desigualdades. En un contexto en donde la tecnología se encuentra de modo transversal en nuestras vidas, volviéndose necesaria para realizar las actividades laborales y educativas se observa el despliegue de acciones que buscan difundir la tecnología de vanguardia en estos ámbitos.

Palabras clave: educación, tecnología, brecha digital, experiencia, rizoma

ISBN: 978-987-811-225-1

Al relevar el estado del arte se observa que muchas de las líneas actuales buscan ver el impacto de la tecnología de punta como la IA en la educación. Sin embargo, se ha identificado como área de vacancia la investigación sobre experiencias que den cuenta de modos de afrontar la brecha digital en educación, con recursos que identifico como de "retaguardia", es decir con tecnologías informáticas que utilizan hardware y software con varios años desde su lanzamiento, más cercanas al desuso. Además, las investigaciones con tecnologías digitales suelen ser más frecuentes en espacios educativos con un mayor grado de formalidad que en aquellos con un menor grado de formalidad (coincidiendo con la tendencia general en investigación educativa, que se realiza principalmente sobre la escuela). Esta investigación se propone enlazar el enfoque de **"experiencia"** (Larrosa, 2006) con el concepto de "**rizoma**" de Deleuze y Guattari (2002) profundizando en la comprensión de "**experiencias rizomáticas"** que crecen en el actual contexto. Con esta perspectiva se ha dado con la "experiencia rizomática" de la "Cooperativa Fray Luis Beltrán" y surge la pregunta: *¿Cómo son las experiencias rizomáticas de la Cooperativa Fray Luis Beltrán que desde 2020 cruzan educación y tecnología para salvar la brecha digital en La Boca (CABA, Argentina)?* Teniendo como objetivo comprender esas experiencias rizomáticas. El enfoque metodológico seleccionado es cualitativo es decir que se tomará la realidad como algo a descubrir, construir e interpretar, admitiendo la subjetividad. Seguiré el camino de la etnografía de acuerdo con Guber (2016) y la propuesta de etnografía educativa de Elsie Rockwell. En la presente investigación las técnicas e instrumentos de registro a utilizar son: Entrevistas en profundidad; Observaciones participantes; Etnografía de archivo: Etnografía digital. En cuanto al avance de la investigación, durante 2023 se realizaron varios ingresos al campo y en este momento se está analizando el material relevado y planeando la próxima salida a campo.

Actualmente se está llevando a cabo el análisis del cual emergen las primeras categorías empíricas tentativas entre las ellas se destaca: "educación tecnológica tangible", la cual tiene

ISBN: 978-987-811-225-1

tiene base en el trabajo y la comunidad, planteando una perspectiva más humanizada en relación con la justicia curricular, surgiendo un "curriculum vivo" o "en acción".

Tecnología y brechas

La presente investigación se enmarca dentro del área de la "tecnología educativa". Parte de una concepción de tecnología desde una perspectiva antropológica, considerando que la tecnología incluye un mundo más vasto que las tecnologías digitales, a las cuales nos circunscribimos de momento. Ubicándonos en la inclusión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación, podemos observar el surgimiento de lo que inicialmente se ha llamado "brecha digital" (Cobo: 2023, Livingstone y Helsper: 2007, Helsper: 2021 y otros), la cual se abre en múltiples desigualdades. Estas son descriptas por Lion (2019) como: 1) brechas de acceso instrumental (requiere equipamiento y conectividad para acceder, ej.: implica disparidades urbano/rural, centro/periferia); 2)brechas de equidad/inclusión (referida a la participación efectiva, roles de liderazgo, ej: diferencias de género en STEM) y 3) brechas de uso/apropiación genuina (competencias digitales, ciudadanía digital crítica, supone usos educativos relevantes de las tecnologías).Por su parte Cristóbal Cobo (2023), en una línea similar, también diferencia tres niveles de brechas: 1) brecha de infraestructura, acceso y conectividad; 2) brecha de habilidades digitales y 3) brecha de cambios cognitivos para una relación distinta con el conocimiento.

En el mismo sentido Ellen Helsper (2021) desarrolla el concepto de desigualdades sociodigitales que se corresponden con las ya existentes en la sociedad en el campo económico, educativo, la participación cívica, los recursos sociales y el de creación de contenidos digitales, con desigualdades propias de este entorno.

Es decir que en general la perspectiva observada es que acompañando el despliegue de TIC a todas las áreas de nuestra vida se esparcen estas brechas…

ISBN: 978-987-811-225-1

Estado del Arte: vanguardia y retaguardia en la incorporación de las tecnologías a la educación

En la actualidad vemos que la tecnología tiñe todos los espacios en que las personas nos desenvolvemos de forma transversal, sea en el estudio, el trabajo, en el tiempo ocupado y el tiempo libre (Costa et al.: 2023, Boczkowski y Mitchelstein: 2022). En particular en el ámbito educativo desde iniciativas diversas se busca alcanzar para algunas perspectivas un mayor uso de la tecnología, desde otras perspectivas se busca un mayor aprovechamiento, sin embargo, el eje está puesto principalmente en incluir la tecnología de vanguardia, es decir aquellas cuyo desarrollo es más reciente. Al respecto podemos observar las recomendaciones de la UNESCO (2023 y 2024) las cuales destacan no sólo la importancia de la inclusión de estas tecnologías, sino también los cuidados a los que debemos atender: como la importancia de validar la idoneidad ética y pedagógica de la IA Gen que se utiliza en educación y cuáles pueden ser las consecuencias de su uso a largo plazo. Cabe destacar que la ética y el sesgo de estas tecnologías también viene siendo cuestionado (Trejo: 2023)

En este mismo sentido muches investigadores se afanan en relevar cómo se da esa incorporación. Algunos ejemplos pueden ser las producciones de Lion (2023, 2024), Lion et al. (2024), Kap (2020, 2024). Como ya se mencionó, se observa al repasar el estado del arte que el foco de los trabajos relevados está puesto en las tecnologías más avanzadas, como el uso de la IA en educación. Más ejemplos en este sentido serían: Galli, M. G., Kanobel, M. C. (2023); Flores Vivar, J. M., García Peñalvo, F. J. (2023); Guacán Tandayamo, R. C., Miguez Haro, R. E., Lozada Lozada, R. F., Jácome Cobos, D. I., Cruz Gaibor, W. A. (2023); Huang, D., Huang, Y., y Cummings, J. J. (2024); Jalón Arias, E. J., Molina Chalacan, L. J., Culque Toapanta, W. V. (2022)Ramos Armijos, D. F., Ramos Armijos, N. J., Tapia Puga, L. I., Ramos Armijos, D. G., y Tapia Puga, V. M. (2023).;Scolari, Carlos (2017); Ubal Camacho, M., Tambasco, P., Martínez, S., y García Correa, M. (2023) .

ISBN: 978-987-811-225-1

De esta manera queda en evidencia la emergencia como área de vacancia la incorporación de tecnologías de retaguardia, es decir aquellas que podrían parecer más cercanas a la obsolescencia, ya que incluyen tanto software como hardware que han sido lanzados al mercado y desarrollados hace varios años, pero que en muchos casos es lo que está al alcance de la población y de las instituciones, especialmente de aquellas que tienen menor acceso a bienes y servicios.

Por otra parte, las investigaciones referidas a incorporación a la tecnología educativa en la educación suelen centrarse en espacios educativos con mayores grados de formalidad (para este concepto consultar: Sirvent et al.: 2006), es decir su abordaje es en la escuela (niveles inicial, primario, secundario) y las instituciones de nivel terciario (principalmente institutos de formación docente y universidad). Sin embargo, más allá de la escuela surgen "experiencias" que nos permiten observar iniciativas que surgen de las propias comunidades buscando salvar las brechas digitales por las cuales son atravesadas.

Experiencias rizomáticas, pandemia y más.

En la presente investigación se entiende la "experiencia" a partir de la propuesta de Jorge Larrosa (2006) quien la define abordándola desde lo que denomina "principios de la experiencia": exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida.

Esta concepción se entrecruza con el concepto de "rizoma" de Deleuze y Guattari (2002), autores que destacan la importancia de la construcción de lo múltiple, pero atendiendo a un crecimiento que no implique superioridad jerárquica (en el rizoma sólo hay líneas, no hay puntos ni posiciones), sino mayor reticularidad, siguiendo los principios de: Conexión y Heterogeneidad; 3° Multiplicidad; 4° Ruptura asignificante; 5° y 6° Cartografía y Calcomanía.

A partir de experiencia y rizoma, podremos hablar de experiencias rizomáticas, las cuales podrían intervenir en la brecha entre educación y tecnología.

ISBN: 978-987-811-225-1

Las experiencias rizomáticas que se estudian en esta investigación se dan en un contexto particular, una fase del capitalismo, en la que según describe Berardi (2020), sólo el saqueo y la reducción de salarios permitiría mayor acumulación del capital. A su vez, este autor señala que en este contexto las nuevas tecnologías llevaron a un aumento de la producción que simultáneamente causó peores condiciones para les trabajadores y la sociedad.

Por su parte la situación de pandemia por COVID 19, tuvo como consecuencia la implementación acelerada de nuevas tecnologías en la vida cotidiana, la escuela y el trabajo, tanto en el mundo, como en el país y en el barrio (AAVV:2020 Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues, Benítez Larghi, S. et al. :2021).

Es por ello que el objetivo está centrado en profundizar en la comprensión de estas experiencias rizomáticas, que buscan no sólo abordar una situación de la compleja cotidianeidad, sino que se propagan de una forma tal, que en lugar de mantener una estructura verticalista crecen a partir de la horizontalidad, la generación de nuevos núcleos dispersos en el espacio, en lugar de dirigir la vista permanentemente hacia el centro…

Desde esta mirada se ha identificado la “experiencia rizomática" de la “Cooperativa Fray Luis Beltrán” que habilita el interrogante, buscando comprender: ¿Cómo son las experiencias rizomáticas de la Cooperativa Fray Luis Beltrán que desde 2020 cruzan educación y tecnología para salvar la brecha digital en La Boca (CABA, Argentina)?

En particular en la experiencia rizomática de la Cooperativa FLB se destaca por un lado el crecimiento que toma cuerpo en otros miembros de la propia comunidad, ya que están quienes fundan la cooperativa de reparación y reciclado de desechos tecnológicos que sirve para resolver las acuciantes necesidades tecnológicas de la comunidad en el contexto de 2020, pero luego se busca seguir construyendo saberes con la comunidad a partir de la lógica de la educación popular. En estos términos no hay expertos o iluminados, sino que todos aprenden y enseñan mutuamente a partir del ejercicio práctico y la reflexión conjunta. En este sentido es una experiencia de

ISBN: 978-987-811-225-1

educación popular, tal como la entiende Paulo Freire cuando propone una educación que habilita una relación dialógica, frente a la educación bancarizada.

La mirada etnográfica

Al definir el enfoque metodológico más pertinente, se eligió el cualitativo ya que el interés no se refiere a medir, sino a comprender en profundidad estas experiencias, tomando inicialmente de referencia general para realizar una etnografía a Guber (2016) quien la entiende como enfoque, método y texto; en tanto enfoque es "una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros"; como método de investigación es el conjunto de actividades de trabajo de campo que puede incluir encuestas, técnicas no directivas (como observación participante y entrevistas no dirigidas) (Guber: 2016). Por otra parte, de acuerdo con los objetivos de la investigación, confluyendo con la propuesta de etnografía educativa desarrollada por Elsie Rockwell (1993), que busca conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular, considerando a su vez, que toda opción metodológica delimita la recolección de información.

Cabe destacar que Rockwell (1993) señala como referente teórico a la teoría gramsciana.

La guía de Rockwell se ha seguido también para el proceso analítico en que se relacionan constantemente conceptos teóricos y fenómenos observables que pudieran resultar relevantes. Las categorías teóricas no estarán completamente definidas de antemano como observables.

Al ubicarse en este escenario, las técnicas e instrumentos acordes para el registro son principalmente: entrevistas en profundidad y observaciones participantes. En el caso de las primeras se toma como principales referentes teóricos a Guber (2016) y Fontana y Frey (en Denzin y Lincoln: 2015) En cuanto a la observación participante, Guber (2016) retoma la concepción de Malinowski y destaca que permite una doble perspectiva: realizar un registro detallado y a la vez captar los sentidos atribuidos por la propia comunidad.

ISBN: 978-987-811-225-1

En cuanto a los registros digitales, se ha considerado también la etnografía digital para las publicaciones realizadas en las redes, tomando como referencia principal a Markham (2015), Cervantes González (2021) y Estalella (2018).

Para acceder al campo se ha realizado un contacto inicial a través de videollamada (debido a la distancia) y luego varios ingresos a campo durante 2023 realizados en sucesivos viajes a Buenos Aires. En ellas se realizó el registro de eventos en los que participaba la cooperativa a nivel comunitario, así como de talleres de reparación de computadoras y celulares y encuentros con otras organizaciones comunitarias para compartir experiencias, además de mates y almuerzos comunitarios. Además, se está realizando un registro de su participación en redes sociales, como otra forma de estar en contacto. Durante 2024 se ha realizado el procesamiento y análisis del material relevado al momento.

Primeras categorías empíricas tentativas

Actualmente, se está organizando la próxima salida a campo, de acuerdo con los hallazgos y las nuevas preguntas que van surgiendo de lo relevado, de forma de ampliar la indagación y profundizar en la comprensión .

En el plano online se ha observado que hay 3 tipos principales de mensajes compartidos por la Coop FLB en redes sociales:

- Eventos propios o de instituciones de la comunidad o de otra comunidad con la que tienen vínculo (ferias, eventos barriales culturales o políticos, recolección de recursos para reciclar, etc)
- Expresión de ideas en que manifiestan en textos su sentir y pensar por una fecha, una persona o un evento
- “Intercambios” de dispositivos reciclados (que incluyen tanto la posibilidad de trueque como financiamiento a costos muy accesibles, de acuerdo a valores del mercado).

ISBN: 978-987-811-225-1

Este aspecto requiere una mayor profundización por lo que será abordado con les integrantes en el próximo encuentro en campo, ya que, por ejemplo, tanto los textos compartidos en efemérides, como los nombres asignados a los dispositivos reciclados transmiten una perspectiva del mundo, que se vincula a su forma de comprender la tecnología y la educación.

En cuanto a las entrevistas y observaciones presenciales, de lo analizado al momento comienzan a emerger las primeras categorías empíricas tentativas entre las ellas se destaca: “educación tecnológica tangible”, la cual tiene tiene base en el trabajo y la comunidad, planteando una perspectiva más humanizada en relación con la justicia curricular, surgiendo un “curriculum vivo” o “en acción”.

Estas categorías han surgido de las entrevistas en que les entrevistades han mencionado…

Al comentar sobre la educación popular se refieren al conocimiento como construcción conjunta y no como suma: “una receta que vamos completando y mejorando entre todos, la típica receta de la abuela”, el cual estaría en oposición a lo que indica el sistema hegemónico de producción capitalista, en que hay una concepción del conocimiento como privado, por lo cual sería exclusivamente propiedad de algunos que pueden utilizarla para lucrar.

En varias entrevistas se destaca el valor otorgado a la risa en los espacios compartidos de conocimiento y trabajo. Esa risa que contagia e invita a participar al desacralizar estos espacios: “Entonces se va cambiando y es un conocimiento vivo que aporta al pueblo se entiende es para nosotros esto de la economía popular, no, el guiso de la abuela le decimos nosotros nos reímos un montón.”

En esta construcción colectiva, la referencia a Fray Luis Beltrán no es casual, ya que se lo toma como referente de alguien que compartió su conocimiento con el pueblo, y cómo se da una retroalimentación en que el pueblo colabora y se producen soluciones a partir de aprendizajes conjuntos: “Fray Luis Beltrán en ese momento en los talleres de El Plumerillo compartió eso que había aprendido por estar en la Iglesia, la química y la física con todo el pueblo y que era la necesidad para organizarse y poder expulsar y sacar a los invasores españoles de ahí (...) es ese

ISBN: 978-987-811-225-1

conocimiento que se comparte y que igual lo va mejorando porque nadie sabía hacer los cañones, pero se pusieron se investigó"

A su vez ese conocimiento colectivo se diferencia del brindado en espacios educativos tradicionales, cuyo currículo tecnológico estaría más ajustado a las lógicas del mercado:

"cómo se arma toda una infraestructura internet, te lo enseñan como lo necesita el mercado que es centralizado en un punto que maneja todo ya, tiene que haber una empresa que maneja todo y que después todo el resto depende de esa antena bueno, nosotros en la economía popular, planteamos una red de conectividad alternativa. No es lo mismo más por ahí, un ejemplo más traído a tierra". Esta idea de lo "terrenal" o "tangible" también se reitera. y se va conjugando con las distintas formas en que destacan la importancia de estar y hacer juntos.

Al analizar las entrevistas surge la necesidad de recuperar el concepto de justicia curricular de Connell (2009), considerando principalmente el criterio contrahegemónico, en este caso sería plantear la cuestión del conocimiento de la tecnología desde la perspectiva de aquellos que tienen menor acceso y grandes necesidades. A pesar de estar por fuera de las instituciones tradicionales, estas experiencias rizomáticas contribuyen a reactivar la idea del *curriculum* entendido como espacio de lucha dentro de una comunidad, considerando las palabras de Connell "El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo."

A la vez la forma de abordar el *curriculum* (en el sentido de qué contenidos deben ser enseñados) en los talleres que se ofrece la cooperativa, podemos recuperar el concepto de "curriculum en acción" de Gimeno Sacristán (1991), de acuerdo a lo expresado en las entrevistas, quienes coordinan los talleres, si bien tienen un boceto de lo que correspondería a cada encuentro, expresan que los contenidos se terminan de definir a partir de las necesidades, consultas y problemas que surgen en el momento con les participantes.

Desde un contexto más cercano, Mariana Maggio plantea la importancia de experimentar en clase, lo que contribuiría a construir posiciones críticas respecto de las prácticas de enseñanza y

ISBN: 978-987-811-225-1

tendencias culturales “A esta mirada la llamo “de didáctica en vivo” porque tiene un rasgo que es que todo el tiempo tenés que estar analizando y reconstruyendo porque las tendencias culturales no son una y para siempre, mutan.” (Maggio entrevistada por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Pcia. de Buenos Aires en 2023, DGCYE PBA). Ya en 2022 la misma autora menciona que la pandemia supuso cambios forzosos en la enseñanza universitaria, pero el *curriculum* y la bibliografía permanecieron sin grandes cambios, al respecto se interroga si no correspondería replantearse a cerca de la rigidez del sistema educativo, buscando aproximarnos a enfoques más flexibles y personalizados.

Esta pregunta retórica que desde la universidad nos cuesta tanto responder, desde estas experiencias rizomáticas parecerían responderlas desde una concepción cercana a la justicia curricular.

Bibliografía

AAVV. (2020) *Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues*. Buenos Aires, Argentina

Berardi, F. (2020) “Autómata y caos”. Buenos Aires: Ed. Hekht.

Benítez larghi, S. et al. (2021). *Desigualdades sociales en tiempos de pandemia: un estudio del acceso, conectividad y apropiación de las TIC en el ámbito educativo en Argentina*. Centro LATAM Digital. https://centrolatam.digital/publicacion/desigualdades-sociales-en-tiempos-de-pandemia-un-estudio-del-acceso-conectividad-y-apropiacion-de-las-tic-en-el-ambito-educativo-en-argentina (Consultado 20/04/24)

Boczkowski, P. Mitchelstein, E. (2022) *El entorno digital: breve manual para entender cómo vivimos, aprendemos, trabajamos y pasamos el tiempo libre hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cervantes González E. (2021) Consideraciones sobre etnografía digital y tecnología:

una revisión sistemática de la literatura especializada. *Rev. Emprennova*, 2(3), Universidad Autónoma de Querétaro

ISBN: 978-987-811-225-1

Cobo, C. (2019) *Acepto las condiciones: usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana

Cobo, C. (2016) La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/Debate: Montevideo.

Cobo, C. (2023) Entrevistado por el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI) Paraguay, Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=86STTg-TCvg

Cobo, C (2023) Entrevistado por el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI) Paraguay, 04/01/2023. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=86STTg-TCvg (Consultado 20/04/24)

Connell, R. (2009) *La justicia curricular. Laboratorio de Políticas Públicas*. CLACSO. Buenos Aires.

Costa, F. (2021). *Tecnoceno: Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.

Costa, F., Mónaco, J. A., Covello, A., Novidelsky, I., Zabala, X., Rodríguez, P. (2023). Desafíos de la Inteligencia Artificial generativa: Tres escalas y dos enfoques transversales. En Question/Cuestión, Vol. 3(N°76), 1-24.

Deleuze, G. Y Guattari, F. (2002) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ed. Pre-textos

Estalella, A. (2018) Etnografías de lo digital: Remediaciones y recursividad del método antropológico AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*. 13(1) p. 45 - 68

Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 2(5), 109-123.

Flores Vivar, J. M., García Peñalvo, F. J. (2023). La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea, en BonaleS Daimiel, G. Y Sierra Sánchez, J. (Eds.) (2023). *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación*, 1, 109-121. McGraw-Hill.

ISBN: 978-987-811-225-1

Fontana, A. Frey, J.H. (2015). La entrevista. En Denzin y Lincoln (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol IV. Gedisa, Barcelona

Freire, P. (2006) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. S. XXI

Freire, P. (1974) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Ed. S. XXI.

Galli, M. G., Kanobel, M. C. (2023). ChatGPT en Educación Superior: explorando sus potencialidades y sus limitaciones. En *Educación Superior y Sociedad* (ESS), 35(2), 174-195. https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.815

García Cuevas, J., Dávila, L., Cisneros Del Toro, Y., Méndez Alvarado, A. (2023). *Percepción de los tutores virtuales sobre el impacto de la inteligencia artificial en la educación universitaria*, 3. 2023.

Gimeno Sacristán, J. (1991) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

Guacán Tandayamo, R. C., Miguez Haro, R. E., Lozada Lozada, R. F., Jácome COBOS, D. I., Cruz Gaibor, W. A. (2023). La inteligencia artificial utilizada como un recurso para el aprendizaje escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 8263-8274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7561

Guber, R. (2016). *La etnografía Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Helsper, E. (2021). *The digital disconnect. The Social Causes and Consequences of Digital Inequalities*, LONDRES: SAGE.

Helsper, E. (2021) Entrevistada por la Red Digital de Bibliotecas Públicas de Bogotá: No van a poder resolver la desigualdad social sin resolver la desigualdad digital. Disponible en: https://biblored.gov.co/noticias/entrevista-ellen-helsper (Consultado 20/04/24)

Huang, D., Huang, Y., Y Cummings, J. J. (2024). Exploración de la integración y utilización de IA generativa en evaluaciones electrónicas formativas: un estudio de caso en educación superior. *Revista Australasia de Tecnología Educativa*, 40(4), 1–19. Disponible en: https://doi.org/10.14742/ajet.9467

ISBN: 978-987-811-225-1

Jalón Arias, E. J., Molina Chalacan, L. J., Culque ToapantA, W. V. (2022). La inteligencia artificial como acelerador para la creación de recursos didácticos en la educación superior. *Revista Conrado,* 18(S3), 8-14.

Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina De Comunicación*, 8(11), 82-109. Recuperado a partir de https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34

Kap, M. (2024). *Desafiando las fronteras de la enseñanza: un análisis crítico de la inteligencia artificial generativa en la educación, en Zona Docs* [Online]. Disponible en: https://www.zonadocs.mx/2024/01/22/desafiando-las-fronteras-de-la-ensenanza-un-analisis-critico-de-la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065 (Consultado 20/04/24)

Lion, C., Kap, M. Y Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS), 35(2), 130-155, 35 (2), 130-155.

Lion, C. (2024). Dilemas didácticos en tiempos de algoritmos, en Kapp, M. (2024) (compiladora). Didáctica y tecnología. Encrucijadas, debates y desafíos. Mar del Plata: EUDEM.

Lion, C., Bravo AravenA, S. Y Torres M., E. (2024). La Inteligencia Artificial en la educación. Salir de la caja negra. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. XXIII (23),1-26.

Lion, C (2019) *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*

Litwin, E. (1994) La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. *Revista Educación*, III, 2(6), 135-151. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056982.pdf

ISBN: 978-987-811-225-1

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Maggio, M (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde.

Markham, A. (2015) Los métodos, políticas y lineamientos éticos de representación en etnografía online. En: Denzin y Lincoln (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa.* Vol IV. Gedisa, Barcelona

Ramos Armijos, D. F., Ramos Armijos, N. J., Tapia Puga, L. I., Ramos Armijos, D. G. y Tapia Puga, V. M. (2023). Explorando las fronteras: La aplicación de inteligencia artificial en la evaluación educativa, en Ciencia Latina. Recuperado de https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9108

Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En Millán, José Antonio (compilador) (2017*). La lectura en España: informe*. Federación de Gremios de Editores de España (pp. 175-186).

Ubal Camacho, M., Tambasco, P., Martínez, S., Y García Correa, M. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. RiiTE *Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 41–57. https://doi.org/10.6018/riite.584501

Trejo, S. (21/09/2023) *Revista Anfibia*. Disponible en: https://www.revistaanfibia.com/inteligencia-artificial-pero-a-que-costo/

UNESCO IESALC. (2023). *ChatGPT, inteligencia artificial y educación superior*: https://www.youtube.com/watch?v=Ij6o6DQg_ps

UNESCO (2024) Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación. UNESCO: París

DISEÑO DE RECURSO DIGITAL COMO ACOMPAÑAMIENTO A LA TRAYECTORIA DOCENTE ORIENTADO A LA E EVALUACIÓN

ISBN: 978-987-811-225-1

Zocchi, Mercedes Clarisa
UNLPam
mercedes.zocchi@gmail.com

Rabino, María Cecilia
UNMDP
mariaceciliarabino@gmail.com

Testa, Oscar Alfredo
UNLPam
otesta@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se realizó como Trabajo Final Integrador de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales de la AUSA sede UNLPam. El mismo propone desarrollar un reservorio web como recurso digital destinado al acompañamiento de docentes con énfasis en una evaluación formativa, auténtica y continua a fin de diversificar las formas de evaluación en las asignaturas de educación a distancia y capacitaciones en línea. Se exploran las creencias y prácticas de 43 docentes sobre evaluación en línea. Las mismas se analizan cualitativamente por teoría fundamentada triangulando la información con observación de entornos virtuales. El recurso está creado en una plataforma de uso gratuito, con contenido multimedia, sistema adaptable y de carga rápida. El mismo fue validado por softwares, juicio con 3 expertos y experiencia de usuario donde participaron 21 docentes, las muestras fueron seleccionadas de forma no probabilística por conveniencia. También se indagaron las opiniones docentes acerca del recurso digital. Los y las docentes emplean heteroevaluaciones individuales con escasas instancias de retroalimentación. El 52% asevera necesitar información sobre herramientas digitales para evaluación. Según los testimonios conviven modelos tradicionales y formativos en evaluación. Las valoraciones del recurso por expertos (87.5) y docentes (84.7) han asignado al reservorio una calificación de A+, score por encima del límite aceptable de 68. El recurso digital es relevante como acompañamiento a la labor docente porque incentiva la diversificación de formas de evaluar al proponer instrumentos de evaluación y vincularlos a estrategias de aprendizaje que trabajan habilidades cognitivas superiores. Cada publicación orienta en la planificación, diseño e implementación integrando tecnologías pedagógicamente.

Palabras clave: e-evaluación, enfoque formativo-auténtico, habilidades de pensamiento, reservorio web.

ISBN: 978-987-811-225-1

El debate en torno a la evaluación

La evaluación educativa enfrenta dilemas y preocupaciones que dependen de la concepción docente sobre su pertinencia (Zabalza Beraza, 2019). Tradicionalmente, se ha centrado en la acreditación y certificación, dejando de lado la comprensión y aplicación de saberes en contextos reales (Litwin, 2008). Aún persiste la confusión entre evaluación y calificación, lo que lleva a prácticas inadecuadas (Barba Martín y Hortigüela Alcalá, 2022). Incluso en intentos de evaluación formativa, pueden cometerse errores como la falta de transparencia o participación estudiantil.

El trabajo intenta repensar el rol docente, la evaluación como juicio otorgando un recurso digital que sea útil para diversificar las evaluaciones mediadas por tecnologías con sentido pedagógico.

Creencias docentes en evaluación y los problemas que persisten

Las creencias docentes influyen en la evaluación, viéndola como medición de conocimientos más que como proceso de aprendizaje (Martínez Reyes, 2014). Se requiere una reflexión profunda sobre cómo aprenden los estudiantes y la necesidad de valorar sus producciones individuales y colectivas (Cobo, 2016). Zabalza Beraza (2019) señala que la evaluación a menudo rompe con el enfoque pedagógico desarrollado en clase, transformando el rol docente en juez más que en guía.

Persisten problemas como la prevalencia de evaluaciones tradicionales que limitan el desarrollo de habilidades genéricas y presentan incoherencias entre objetivos y niveles de aprendizaje (Dorrego, 2016). Además, existen debilidades en criterios de evaluación, comunicación de resultados y flexibilidad estructural, lo que afecta la experiencia en entornos virtuales (Barberà Gregori, 2016).

El uso de tecnologías en evaluación se ha reducido a una función instrumental, enfocándose en la automatización y acreditación en lugar de potenciar procesos psicoeducativos y la construcción compartida del conocimiento (Barberà Gregori, 2016). En entornos virtuales, predominan

ISBN: 978-987-811-225-1

exámenes automáticos y cuestionarios sin retroalimentación significativa, lo que impide el sentido de comunidad y dificulta el aprendizaje significativo. Aunque algunos cursos incluyen proyectos o estudios de caso, estos son poco frecuentes y suelen aparecer solo en instancias finales.

La evaluación en línea debe evolucionar para incluir diversas metodologías que fomenten habilidades de orden superior. La dicotomía entre evaluación tradicional y aquella basada en la construcción del conocimiento es evidente (Barberà Gregori, 2003). Camilloni (2009) ya advertía sobre la necesidad de reformar la evaluación para alinearla con los cambios educativos y evitar su desajuste con las necesidades de aprendizaje.

Se debe priorizar una evaluación formativa, orientada a competencias, con seguimiento continuo y ajustes que permitan el desarrollo autónomo del estudiante (García Aretio, 2021). Esto implica dejar de centrar la evaluación en los exámenes y enfocarla en el aprendizaje profundo y significativo (Litwin, 2009).

Fundamentos y propósito del Recurso Digital

El RD tiene su sustento en:

- La evaluación del aprendizaje, es decir, sumativa que complementa el enfoque formativo en evaluación utilizada para documentar aquello aprendido por los y las estudiantes, obteniendo un balance de los conocimientos adquiridos o competencias desarrolladas a través de distintas actividades (Sánchez Mendiola, 2022).
- La evaluación para el aprendizaje, una evaluación formativa que busca reconocer fortalezas y oportunidades para mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes teniéndolos como protagonistas con centro en el proceso, y a su vez mejorar las prácticas de enseñanza de los y las docentes (Anijovich y Cappelletti, 2017). La evaluación formativa tiene su mirada en el proceso siendo una evaluación continua ya que recolecta información del

ISBN: 978-987-811-225-1

camino de aprendizaje del y la estudiante. De esta manera lo y la ayudan a superar dificultades (García Aretio, 2021).

- La evaluación como aprendizaje donde el y la estudiante son protagonistas claves y toman decisiones, esta evaluación engloba el aprendizaje autónomo, el aprendizaje autodirigido, el pensamiento crítico y más (Sánchez Mendiola, 2022).
- La evaluación auténtica en tanto vincula lo que sucede en el aula con lo real, contextualizada y tomando en cuenta el perfil de los y las graduadas; implicando a los y las estudiantes (Villarroel y Bruna, 2019). Todo esto trabajado desde el modelo TPACK (Koehler, Misrha y Cain, 2015).

Problemática que aborda el trabajo

La disrupción digital en educación implica innovación y transformaciones en las prácticas docentes, promoviendo evaluaciones integradas al currículo (UNESCO, 2017). La educación superior argentina está en constante transformación, con tensiones entre distintos intereses (Lamarra y Centeno, 2017). García Aretio (2011) advierte que la tecnología por sí sola no garantiza buenos aprendizajes; es la pedagogía la clave.

La Universidad cuenta con una amplia oferta de educación a distancia y un Centro de Capacitaciones que, desde 2021, incorpora asesoría pedagógica. Se busca mejorar la producción de capacitaciones y crear un espacio común para docentes. El trabajo aborda la evaluación en línea, promoviendo prácticas auténticas y formativas, y diseñando un recurso digital que ayude a diversificar las estrategias de evaluación en entornos virtuales.

Objetivo general

Diseñar un reservorio con interface web como recurso digital de acompañamiento a la trayectoria docente orientado a diversificar las formas de evaluación en asignaturas de carreras de educación a distancia de una Universidad Privada en la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones en línea de su Centro de Capacitaciones durante los años 2022 y 2023.

ISBN: 978-987-811-225-1

Materiales y métodos

La creación del reservorio web conta de cuatro momentos: Indagación sobre creencias y prácticas docentes en evaluación en línea (43 docentes), diseño y creación del recurso digital de acompañamiento a la trayectoria docente, su doble validación por 4 y softwares, y la experiencia de usuarios (23 docentes). Su utiliza el cuestionario SUS, WAVE, W3C.

La misión del recurso digital es brindar la oportunidad a docentes de indagar sobre distintas formas de evaluación en línea a fin de diversificar sus prácticas; y posee como visión ser un recurso digital abierto y compartido de co-creación de contenidos que promueve prácticas innovadoras en e-evaluación y la investigación en docencia en esta línea.

El recurso digital cuenta con licencia Creative Commons y navegación intuitiva por los marcos teóricos de la evaluación formativa y auténtica; su bibliografía son autores referentes en educación y evaluación. Las y los usuarios acceden a contenidos vigentes, comparten comentarios, el acceso es desde cualquier dispositivo conectado a internet y pueden trabajar off line al solicitar las guías de trabajo.

Resultados

El reservorio web ha brindado una buena experiencia de usuario a los y las docentes cumpliendo con los requisitos de usabilidad. Además, las opiniones docentes han reflejado una recepción positiva del recurso.

Se realizó una identificación de creencias y prácticas docentes sobre e-evaluación. De aquí es posible nombrar hallazgos relevantes. Algunos de ellos son que los y las docentes utilizan heteroevaluaciones individuales, y que conciben a la evaluación desde un enfoque formativo viendo el rol docente como diseñador y orientador de la misma. No obstante, se ha verificado la convivencia de modelos tradicionales y formativos en los testimonios, así como la ausencia de retroalimentaciones en exámenes objetivos en línea con gran utilización de cuestionarios y tareas, pero baja selección de portfolios, ejercicios de metacognición, debates, proyectos, ensayos,

ISBN: 978-987-811-225-1

juegos e instrumentos como rúbricas o listas de cotejo. Se ha reconocido el inconveniente de análisis, codificación e interpretación de las creencias sobre habilidades de pensamiento y propósito de la evaluación, porque las respuestas han sido escuetas o muy generales. Más de la mitad de los y las docentes afirmaron necesitar información sobre evaluación y manejo de herramientas digitales.

De este análisis se detectaron las necesidades para la creación del reservorio web. Las mismas planteaban aclarar conceptos sobre evaluación, vincular la evaluación con estrategias de aprendizaje activo y significativo, e incentivar la elaboración de distintos instrumentos de evaluación.

Respondiendo a las necesidades, se inició la planificación y diseño del recurso digital a lo largo de varios meses de trabajo. Todas las publicaciones del reservorio web están en línea con la alfabetización en evaluación y digital, evaluaciones formativas, auténticas y continuas, contextualización con vida académica y laboral futura, con mejorar la retroalimentación, y con estrategias de aprendizaje significativo. Cada propuesta ofrece una selección de tecnologías, recursos o herramientas digitales, para implementarlas. Todas las formas de evaluación trabajan con habilidades de pensamiento superiores como el pensamiento crítico, creativo y la metacognición.

Asimismo, se buscó validar el reservorio web por juicio de expertos y por softwares; lo que permitió identificar errores y rutas para su mejora. El instrumento utilizado para la validación por expertos ha sido el Cuestionario System Usability Scale (SUS). Tras analizar los resultados se concluye que el reservorio web obtuvo un puntaje 87.5 asignándose una calificación de A+ y ubicando al recurso en materia de usabilidad en el percentil 96-100. Este puntaje posiciona la propuesta muy por encima del límite aceptable que es 68 puntos, a pesar del reconocimiento de las limitaciones que representa el uso de servidores de la plataforma y no propios. De los errores detectados por los softwares solo se modificaron aquellos que hacían a la accesibilidad y usabilidad como por ejemplo agregar los textos alternativos de algunas imágenes y corregir

ISBN: 978-987-811-225-1

enlaces. También, se solicitó a los expertos observaciones para mejorar el reservorio web. A partir de éstas se realizaron modificaciones, como mejorar la calidad de las imágenes y agregar un maproad.

Finalmente, se realizó una experiencia de usuario para evaluar la usabilidad utilizando el Cuestionario SUS. El score fue de 84.16, (percentil 96-100) con una calificación de A+, superando el límite aceptable.

Conclusiones

A través de la evaluación hay una convocatoria a que la misma represente oportunidades de aprendizaje teniendo una verdadera comprensión del vínculo del estudiantado con el conocimiento promoviendo el pensamiento crítico y la reflexión (Cobo, 2016). La evaluación mediada por tecnologías es una responsabilidad de índole social, colectiva e institucional, es un desafío intelectual, emocional y social (Maggio, 2020). Una evaluación auténtica con realismo, que represente un desafío cognitivo, y con retroalimentación genuina que implique el autoconocimiento por parte del y la estudiante de cómo este aprende (Sánchez Mendiola, 2022). Dar oportunidad para generar y fortalecer competencias valiosas en la vida académica presente y ser profesionales estratégicos en el campo laboral (Gómez, 2012 como se citó en Rodríguez Martín, 2020). Se necesita una e-evaluación que favorezca espacios abiertos de aprendizaje empleando tecnologías con sentido pedagógico, cuya centralidad este en los y las estudiantes (Camilloni, 2009).

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R. y González, C. (2021). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos.* (1ra ed., 6ta reimpresión). Aique Grupo Editor.

Barba Martín, R. A. y Hortigüela Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma: Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *15*(1), 9-22. https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001

ISBN: 978-987-811-225-1

Barberà Gregori, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a distancia*, (50). https://revistas.um.es/red/article/view/270811

Barberà Gregori, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de docencia universitaria, 3*(2), 94-99. http://hdl.handle.net/11162/91318

Camilloni, A. R. W. de. (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación, 3*(3), 55-68. https://www.researchgate.net/publication/277271446_Estandares_evaluacion_y_curriculo

Cobo, C. (2016). Nuevas formas de evaluar: la innovación pendiente. En C. Cobo *La innovación pendiente: reflexiones (y provocaciones sobre educación, tecnologías y conocimiento).* (pp.105-145). Penguin Random House Grupo Editorial. https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/

Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED),* (50). https://revistas.um.es/red/article/view/271241

García Aretio, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2). https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223

Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A. y González Calvo, G. (2019). Pero… ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1), 13-27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

ISO. (2018). ISO 9214-11:2018. Ergonomics of human-system interaction – Part 1: Usability: Definitions and concepts. https://www.iso.org/standard/63500.html

Koehler, M. J., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia, 10*(6), 9-23.

Lamarra, N. F., & Centeno, C. P. (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la Educación Superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Integración y Conocimiento, 2*(7), 29-51.

Litwin, E. (2008). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1ra edición, 6ta reimpresión, pp. 11-34). Paidós.

ISBN: 978-987-811-225-1

Maggio, M. (2020). La evaluación como proceso mediado por tecnologías. Subsecretaría de asuntos pedagógicos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Martínez Reyes, N. R. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación de aprendizaje. *Diá-logos*, (12), 45-66. https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2193

Rodríguez Martín, B. (coord.) (2020). *Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.00

Sánchez Mendiola, M. y Martínez González, A. (eds.) (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos.* UNAM. ISBN 978-607-30-6076-9

UNESCO. (2017). Evaluación del aprendizaje en la UNESCO. ED.2017/WS/52. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa

Villarroel y Bruna, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? *Calidad en la Educación*, (50), 492-509. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729

Zabalza Beraza, M. A. y Lodeiro Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(2), 29-48. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002

Conversatorio VI- Coordina: Julia Gutiérrez

PROFESSORES INGRESSANTES E SABERES DA DOCÊNCIA

Andrade, Simone da Silva Alves
Universidade Júlio de Mesquita Filho -UNESP de Presidente Prudente simone.alves@unesp.br

Rinaldi, Renata Portela
Universidade Júlio de Mesquita Filho – Unesp de Presidente Prudente
renata.rinaldi@unesp.br

Resumo

A pesquisa foi desenvolvida no interior da linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita

ISBN: 978-987-811-225-1

Filho" – Unesp, campus de Presidente Prudente, estado de São Paulo no Brasil, como requisito para a obtenção do título de mestre. Investigou os saberes apresentados pelos professores ingressantes na rede municipal de Tupi Paulista, também no estado de São Paulo. As pesquisas e discussões acadêmicas recentes têm evidenciado que pouco foi investigado sobre quem é o professor ingressante, associado muitas vezes como termo similar ao professor iniciante. A pesquisa foi norteada pela seguinte questão geral de pesquisa: *O que revelam as narrativas (auto)biográficas de professores ingressantes sobre os saberes dos docentes?* Apresenta como objetivo geral "analisar como a formação de professores e as experiências pessoais e profissionais influenciam a construção ou fortalecimento dos saberes da docência de professores ingressantes em uma escola pública do município de Tupi Paulista no estado de São Paulo". Participaram da investigação professores que ingressaram na Escola Municipal Professora Ana Thereza Copetti Ferreira, nos anos de 2022 e 2023. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e os dispositivos de produção dos dados foram o questionário (Richardson, 2000) e a entrevista narrativa (Jovchelovitch e Bauer, 2008). As referências do estudo pautaram-se fundamentalmente em Souza (2014), Nóvoa (1992) Rinaldi, Reali, Barros e Souza (2022), Cruz, Farias e Hobold (2020), Tardif (2012) e Souza (2014).

Palavras-chave: Professores Ingressantes; Saberes docentes; Entrevista narrativa.

Introdução

O foco da pesquisa está nos saberes docentes por meio das narrativas (auto)biográficas voltadas ao professor ingressante, apresenta-se como a problemática de investigação visando demonstrar a relevância do estudo como uma possibilidade para contribuições ao campo da formação de profesores. Ao reconhecer o professor ingressante como uma categoria que carece de maior compreensão sobre seu perfil, suas necessidades e demandas. A pesquisa buscou responder à seguinte questão geral: O que revelam as narrativas (auto)biográficas de professores ingressantes sobre os saberes dos docentes?

O objetivo geral da pesquisa foi "analisar como a formação de professores e as experiências pessoais e profissionais influenciam a construção ou fortalecimento dos saberes da docência de professores ingressantes em uma escola pública do município de Tupi Paulista no estado de São Paulo". E como objetivos específicos: apresentar um perfil dos professores ingressantes,

ISBN: 978-987-811-225-1

participantes da pesquisa no cargo de professor de educação básica I, em uma escola do município de Tupi Paulista – SP; identificar a partir das narrativas os saberes docentes que os ingressantes relatam ter ao ingressar no sistema municipal de ensino de Tupi Paulista; identificar as dificuldades vividas pelos professores ingressantes que participaram da pesquisa (Andrade, 2024).

O professor ingressante é entendido por nós como aquele que inicia seu trabalho em um novo contexto e já possui um tempo de atuação na docência, possuindo assim alguns saberes e experiências construídos em sala de aula. Embora muitos trabalhos direcionem para o sinônimo entre os termos "professor iniciante" e "professor ingressante", para caracterizar o perído de inserção docente há uma distinção em relação ao ingresso do profissional na carreira independentemente do seu tempo de formação, tendo ele vivenciado fases de admissão anteriores, já após a formação acadêmica inicial, sendo caracterizado como professor iniciante.

Foi constatado a partir da revisão da literatura, no período de 2012 a 2023, que as pesquisas das quais analisam o ingresso na carreira docente, independentemente de ser na educação básica ou no ensino superior, não têm diferenciado a questão conceitual sobre o ingresso docente. Como professor ingressante, tomamos também a compreensão de Cruz, Farias e Hobold (2020) que os definem como:

> Àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensinoe possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto na Superior. Nesse sentido, professores ingressantes, apesar de se encontrarem em situaçãode inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência. (Cruz, Farias e Hobold, 2020; p. 5).

A nova fase é um momento se adequar a novas condições objetivas de trabalho docente, pois o docente ingressante se sente responsável pelo seu trabalho e agora, na nova rede, busca fazer parte integranteda cultura organizacional de um grupo profissional. Para caracterizar o professor

ISBN: 978-987-811-225-1

ingressante, Rinaldi, Barros, Reali e Souza (2022, p.11) explicam que mesmo com experiências já solidificadas, “ao entrar em novos contextos de trabalho, também experimenta sentimento de incerteza e indecisão, todavia,o fato de não estar vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência o diferencia do professor iniciante”.

Metodologia

A pesquisa tem abordagem qualitativa, envolvendo o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo ancorada na abordagem (auto) biográfica tendo a entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados. Após o estudo do objeto pesquisado e da revisão sistemática de literatura, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, sob registro CAAE: 68944823.2.0000.5402.

Participaram do estudo sete docentes que atendiam aos critérios de elegibilidade definidos inicialmente: ser docente ingressante no sistema municipal de ensino de Tupi Paulista nos anos de 2022 e 2023; atuar na escola municipal Profª Ana Thereza Copetti Ferreira nas etapas da educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental; e aceitar participar do estudo. A produção dos dados ocorreu primeiramente por meio de questionário, que teve questões abertas e fechadas com objetivo de apreender o perfil dos professores ingressantesque participaram da investigação e alguns indicativos de sua trajetória e atuação profissional. Posteriormente, utilizamos a entrevista narrativa, compreendida como um meio para a produção de dados que objetiva contar a história de vida dos envolvidos. Utilizar esse tipo de dispositivo requer do entrevistador a busca por uma narrativa completa e detalhada do entrevistado, explorandoseus pensamentos, sentimentos, experiências e percepções sobre um tópico específico. Ao contrário de uma entrevista tradicional, em que o entrevistador faz perguntas diretas e objetivas, na entrevista narrativa o entrevistador permite que o entrevistado tenha a oportunidade de se expressar de forma mais espontânea, permitindo que suas experiências sejam compartilhadas de maneira completa.

ISBN: 978-987-811-225-1

Ao se trabalhar com narrativas dos sujeitos das pesquisas, o pesquisador tem acesso não só à experiência vivida e narrada, como também à ressignificação da história a partir da sua narrativa, constituindo um trabalho de reconstrução daqueles momentos e experiências. Jovchelovitch e Bauer (2008) apresentam a entrevista narrativa como uma forma de entrevista não estruturada, com características específicas, a ideia foi motivada por uma crítica ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. O esquema da narração substitui o esquema pergunta-resposta e o entrevistado é chamado de informante. “Apesar da liberdade de abordagem, as entrevistas narrativas são cuidadosamente organizadas, seguindo etapas que garantem suavalidade científica” (Jovchelovitch e Bauer, 2008, p. 96).

Desta forma, o procedimento para a análise das entrevistas realizadas com os professores ingressantes será a análise compreensiva-interpretativa das narrativas que de acordo com Souza (2014) busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, que partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Discussão

De acordo com Tardif (2012) a base da ideia é de que esses "saberes" não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, em processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem,em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. Tardif (2012, p. 208) salientaque “um professor age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, emsuma, de intenções ou de razões das quais ele está consciente e que ele pode geralmentejustificar, pode-se dizer de um modo geral que o professor sabe o que faz e por que o faz”.

Professores ingressantes, como já explicitado anteriormente, são docentes que já possuem experiência de trabalho em sala de aula anterior, considerado nesta pesquisa comno mínimo três

ISBN: 978-987-811-225-1

anos de experiência, podendo ter cinco, dez, quinze anos ou mais, porém, a partir do momento em que esse professor muda de rede de ensino, de escola, pelos maisdiversos motivos, ele é considerado ingressante.

A partir dos dados produzidos por meio do questionário e da entrevista narrativa foi traçado um perfil dos professores participantes da pesquisa. Observando os aspectoscronológicos e não cronológicos da história dos participantes, associando quais saberes os docentes foramutilizando, constituindo ou criando ao longo de sua trajetória. O questionário nos possibilitou produzir dados de cada participante e para facilitar a organização e apresentação desses dados, permite-nos um comparativo sobre os participantes de maneira clara. Na análise dos questionários foi observado que dois dos participantes se enquadravam como professores iniciantes, por possuirem menos de três anos de exercício na docência, sendo retirados da pesquisa.

A partir das análises iniciais das entrevistas narrativas, foi a possível entender diversas escolhas na trajetória dos participantes, a análise das narrativas pauta-se na proposta compreensiva-interpretativa de Souza (2014) que segue a ideia de leitura em três tempos. Já com alguns dados analisados é possível notar que no ingresso das docentes os sentimentos vão se misturando a dimensão da prática anterior e das expectativas futuras, onde relações de ser, saber e conhecer vai acionar conteúdos pessoais, culturais, históricos e sociais, possibilitando um processo de aprendizagem e de adaptação.

> E minha primeira turminha foi o pré, o pré um, entrei com muito medo, muito,muito medo, porque por mais que são crianças, mas é totalmente diferente daquilo que eu fazia, creche é totalmente diferente da escola, pois a creche é mais o cuidar, por mais que lá tenha o incentivo no desenvolvimento, por exemplo, motor, mas lá é inteiramente cuidar, aqui na escola não, você vai alfabetizar, por mais que seja de um jeito o pré mais lúdico, você ainda está alfabetizando, não é a mesma coisa que a creche, mas eu aprendi a gostar, eu aprendi a lidar, eu cheguei depois de treze anos cuidando, só cuidando, e são idades, fases diferentes, e acaba sendo maneiras diferentes de ensinar, e quando eu cheguei, me deparei com um universo totalmente diferente, são crianças, em idades diferentes, conteúdos e

ISBN: 978-987-811-225-1

> cobranças diferentes que eu não sabia, não tinha noção ainda, então eu tive que lidar com isso [...] (Jéssica, 2023).

Tais aprendizagens colocam o professor numa condição de sujeito "que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz" (Hobold, 2018, p. 428). A ausência de políticas públicas de inserção docente quando se fala especificamente no professor ingressante, estratégias de formação que visam à adaptaçãodocente, reconhecendo as características do novo ambiente de trabalho que favoreçam um espaço acolhedor. Iniciativas institucionais e políticas públicas de formação continuada assumem um papel muito importante também para os professores ingressantes na aquisição de novos conhecimentos, tanto profissional, da cultura, dos rituais, dos símbolos e dos valores que fazem parte da docência.

Sobre o ingresso em uma nova rede de ensino, há muitos fatores envolvidos tanto do contexto da experiência docente como pessoais que vão influenciar nessa transição laboral, não se esquecendo da importância do seu papel na escola e na sociedade que legitimam sua profissão, para essa nova atuação docente as participantes apresentaram seus medos, necessidades, expectativas e motivações. O professor como sujeito epistêmico, que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe. O trabalho docente está permeado de saberes, saberes dos currículos, saberes teóricos formulados na universidade, entre outros, deve-se considerar o professor como sujeito do processo, sujeito que produz saber e não só aplica os que lhe ensinaram.

O papel do professor como produtor de saberes é vital em um mundo em constantemudança, evolução e reconstrução. Isso enfatiza a importância de uma educação que não só informe, mas que também forme cidadãos críticos e ativos que também possam contribuir para a sociedade. E assim eles ajudam a formar não apenas estudantes, mas também futuros professores e produtores de conhecimento.

Referências Bibliográficas

ISBN: 978-987-811-225-1

Andrade, S. S. A. (2024) Narrativas de profesores ingresantes: desvelando saberes. Orientador: Renata Portela Rinaldi. 2025. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - *Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente*. Disponível em: https://hdl.handle.net/11449/261568.

Cruz, G.; Farias, I. M. S. de; Hobold, M. S.(2020) Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC.* 14, 1-15.

Hobold, M. (2018) Desenvolvimento profissional dos professores: Aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*. (13), 425-442. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336/6245.

Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. (2008) Entrevista Narrativa. En: BAUER, M. W.; GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, (pp. 90 – 113). Petrópolis, RJ: Vozes.

Rinaldi, R. P.; Barros, J. M. S.; Reali, A. M. M. R.; Souza, A. P. G. de. (2022) Professores iniciantes e professoresingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria. *Revista Educação Unisinos*. 26, 1-21.

Souza, E. C. (2014) Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação UFSM* , 39(1),85-104.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes

ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA MUSHUK RIMAK, LOJA, ECUADOR

Guamán, María de los Ángeles
Universidad Técnica Particular de Loja- UTPL

ISBN: 978-987-811-225-1

mguaman1@utpl.edu.ec

Aguirre, Jonathan
Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Mushuk Rimak, ubicada en San Lucas, Loja, Ecuador, y se centró en interpretar las prácticas de enseñanza de los docentes de Ciencias Naturales en la Educación General Básica Superior. El estudio adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, enmarcado en una perspectiva biográfico-narrativa y sustentado por el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Para lograr una comprensión profunda y contextualizada, se emplearon metodologías etnográficas y narrativas, utilizando técnicas como entrevistas, encuestas semi-estructuradas, observaciones y registros etnográficos, complementados con diarios de campo, fotografías y videos. El proceso investigativo inició con el análisis de referencias documentales como el Currículo Nacional del Ecuador, el MOSEIB y la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Posteriormente, se recopiló información clave de docentes, directivos y estudiantes sobre aspectos demográficos, experiencias docentes y percepciones en torno a la Educación Intercultural Bilingüe. Este enfoque permitió obtener una comprensión integral de cómo se integran y se vivencian los principios de interculturalidad y bilingüismo en el contexto educativo de esta comunidad.

La observación no participante resultó fundamental para analizar las prácticas docentes y el uso de recursos didácticos en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Además, el análisis de contenido permitió construir un marco teórico que ilustra cómo la diversidad cultural enriquece las prácticas educativas y fomenta un currículo inclusivo y contextualizado. Un hallazgo significativo de la investigación fue la percepción de los docentes, quienes, alineados con los planteamientos de Huchim y Reyes (2013), subrayan la necesidad de comprender las instituciones educativas desde las visiones y voces de sus actores directos. Este enfoque permitió captar la complejidad y diversidad de los métodos empleados en la enseñanza de las Ciencias Naturales. El estudio destaca a los docentes como mediadores culturales y constructores de vínculos entre diversas culturas en el aula. Asimismo, enfatiza el rol de los profesores de Ciencias Naturales en contextos bilingües interculturales para revitalizar el conocimiento y la sabiduría ancestrales. Promueven una educación que respeta y celebra la diversidad cultural, enriqueciendo no solo el conocimiento

ISBN: 978-987-811-225-1

científico, sino también fomentando el respeto y la apreciación de la diversidad cultural y lingüística, elementos esenciales para la formación de una sociedad inclusiva y comprensiva.

Palabras clave: Interculturalidad; educación intercultural bilingüe; prácticas de enseñanza, enseñanza de Ciencias Naturales

Contextualización intercultural en la educación

En un contexto global caracterizado por una creciente interconexión, la interculturalidad se manifiesta como un componente esencial en los sistemas educativos contemporáneos. Este enfoque promueve el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural, bajo la premisa de que las diferencias no son obstáculos, sino fuentes de aprendizaje compartido. En Ecuador, este enfoque cobra especial relevancia en las instituciones que implementan modelos de educación intercultural bilingüe. En estos espacios, el intercambio de saberes entre culturas no es solo una posibilidad, sino una necesidad. Autores como Walsh (2009), Gasché (2013), Dietz y Mateos (2011, como se cita en Merçon, 2013) y Quilaqueo y Torres (2013), sostienen que la educación intercultural debe ir más allá de lo simbólico, y convertirse en una práctica crítica que transforme las relaciones de poder y el currículo escolar. Además, Espinoza y Ley (2020) destacan que las políticas y propuestas educativas vinculadas a la educación intercultural bilingüe siguen siendo un anhelo, y aún se consideran prácticas limitadas a nivel institucional, requiriendo una reflexión crítica (Krainer et al., 2017). Este enfoque, desde la mirada de Walsh promueve tanto la identificación crítica de las diferencias culturales como el establecimiento de vínculos cooperativos orientados a la justicia social. En los últimos años, la interculturalidad ha adquirido una importancia creciente en el campo educativo, como respuesta a los cambios sociales derivados de fenómenos como la migración y el avance tecnológico. Esta realidad demanda una revisión crítica de los enfoques pedagógicos tradicionales, ya que la sociedad contemporánea se configura como un espacio profundamente diverso en lo cultural, lingüístico y étnico, lo cual conlleva transformaciones significativas en las esferas social, política, cultural y simbólica.

ISBN: 978-987-811-225-1

En este contexto, el marco jurídico ecuatoriano ofrece un respaldo normativo sólido para la implementación de una educación intercultural. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) promueve el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, con el objetivo de garantizar un servicio educativo cultural y lingüísticamente pertinente para los pueblos y nacionalidades del país. Este sistema, bajo la rectoría del Ministerio de Educación, opera a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, y vela por el cumplimiento de los derechos colectivos reconocidos constitucionalmente (LOEI, 2015, Art. 77).

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece con claridad el derecho de todas las personas a recibir educación en su propia lengua y en un entorno cultural adecuado (Art. 29), así como el compromiso del Estado de garantizar y fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe (Art. 57 y Art. 347). Estos principios no solo reconocen la diversidad, sino que legitiman su presencia activa en las aulas.

En este contexto, la presente investigación articula una reflexión teórica y contextual sobre las prácticas docentes en la enseñanza de las ciencias naturales. Se exploran las principales estrategias pedagógicas que posibilitan el diálogo entre la ciencia y la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades, evidenciando cómo esta sinergia puede transformar el aula en un espacio de construcción de ciudadanía, cohesión social y respeto por la diversidad y así otorgar respuesta al siguiente planteamiento ¿Cómo pueden las prácticas docentes en la enseñanza de las ciencias naturales en contextos interculturales contribuir a la formación de estudiantes conscientes y respetuosos de la diversidad cultural?

Interculturalidad en la educación: Diálogo, empoderamiento y transformación social

La interculturalidad se concibe como una relación dinámica entre culturas que favorece el intercambio y la interacción, trascendiendo la mera coexistencia que implica la construcción de una cultura compartida que refleje la diversidad comunitaria. Lejos de ser un concepto estático o

ISBN: 978-987-811-225-1

excluyente, la interculturalidad promueve la comunicación, el aprendizaje mutuo y la integración cultural (Bernabé, 2012).

De acuerdo con Vernimmen (2019), en Ecuador se amalgaman diferentes culturas, lo que convierte la multiculturalidad en una realidad, a pesar de que la interculturalidad aún se percibe como un proyecto a realizar. Adicionalmente, las comunidades originarias continúan en desventaja debido a una discriminación histórica persistente. En este sentido, Besalú (2013) recuerda que la educación intercultural no ha sido diseñada exclusivamente para la población inmigrante o para quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad; se trata, más bien, de un enfoque inclusivo y transformador destinado a todas las comunidades. No debe entenderse como una práctica aislada de buenas prácticas pedagógicas, donde la integración e innovación se limiten a incluir a determinados grupos, sino como una propuesta que refleje de manera auténtica la diversidad y complejidad de nuestra realidad social.

Izquierdo y López (2017) sostienen que la educación intercultural resulta efectiva cuando se adapta a las necesidades de todos los estudiantes y complementa integralmente las distintas áreas del conocimiento. Además, no es una competencia exclusiva que deba desarrollar un solo docente, sino que es tarea colectiva con toda la institución educativa. En este sentido, Estermann (2014, p. 357) afirma que "la interculturalidad debe ser replanteada de modo que se convierta en herramienta crítica y emancipadora para fomentar la reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico: clase social, identidad (y diversidad), cultura religiosa y género". Así, en múltiples casos, la interculturalidad se utiliza como una falacia, sustentada en leyes, decretos y disposiciones legales que solo encubren los verdaderos intereses de las clases dominantes, mientras excluyen a los grupos minoritarios. El verdadero objetivo debería ser empoderar mediante el pensamiento crítico, estrategias pedagógicas inclusivas y acciones transformadoras que posibiliten la participación de todos en la sociedad. En este contexto, el diálogo intercultural en el ámbito educativo resulta decisivo para entrelazar la historia y las vivencias de las personas, dialogar con la diferencia, construir puentes entre lo mestizo y lo originario, entre diversos grupos

ISBN: 978-987-811-225-1

étnicos y culturales, y fomentar convivencias armoniosas encaminadas a construir espacios de encuentro, aprendizaje mutuo y construcción de nuevas formas de relacionarse, sentir, pensar y habitar el mundo, promoviendo la diversidad, la inclusión y la justicia social (Di Caudo et al., 2016). En esta línea, Estermann (2014) señala que:

> La filosofía intercultural crítica y liberadora presupone el proceso de descolonización y, a la vez, lo induce. Presupone la toma de conciencia sobre la colonialidad de estructuras, relaciones de poder, valores, introyectos, esquemas mentales y el régimen jurídico, y lo induce como una conditio sine qua non de la interculturalidad. Una filosofía intercultural crítica parte de la constatación de una asimetría entre culturas, de la hegemonía de ciertas culturas sobre otras (la hegemonía occidental globalizadora neoliberal), de relaciones de poder y de la asimetría de las relaciones de género dentro y entre culturas. Esto se relaciona con lo que denominamos colonialidad, ya sea en sentido económico y político o en sentido cultural y de género. (p. 356)

En este sentido, es importante reconocer que "las relaciones entre culturas son siempre relaciones interculturales" (Tirzo y Hernández, 2010, p. 9). Estas se producen cuando sistemas culturales distintos entran en contacto, activando procesos de apertura o resistencia, según se perciban amenazas o beneficios derivados de dicho encuentro. Por otra parte, Dietz (2017) define a la interculturalidad como el:

> Conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de 'nosotros versus ellos', los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio. (p. 193)

Uno de los elementos relevantes de esta definición es su naturaleza dialéctica, al interpretar la interculturalidad como un conjunto de vínculos en permanente cambio, que deben ajustarse a las circunstancias y particularidades históricas y culturales de cada periodo. Asimismo, esta definición conserva el núcleo esencial de las relaciones de intercambio, identificación y diferenciación que se expresan tanto en el interior como en el exterior de los sujetos de culturas

ISBN: 978-987-811-225-1

diferentes. Se consolida al advertir sobre el elemento de articulación, que se manifiesta en la transculturación, es decir, cuando las culturas logran relacionarse y complementarse mutuamente desde el respeto cultural. Como afirman otros autores, "la interculturalidad conduce a la coexistencia de las culturas en un plano de igualdad" (Soriano, 2004; citado en Alavez, 2014, p. 38).

En este sentido, la escuela debe presentarse como una institución encargada de revertir estos conceptos, aun cuando los currículos establecidos insistan en lo contrario. Las instituciones de educación intercultural bilingüe en Ecuador están respaldadas teóricamente en diversas legislaciones, planes educativos institucionales y en la retórica de los principales representantes de la educación nacional; sin embargo, en la práctica, las acciones para reivindicar culturalmente el papel de lo indígena en la construcción de la sociedad son limitadas. Por ello, es fundamental tener en cuenta que "el interculturalismo funcional responde *a y parte de* los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción *de y desde la gente* que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización" (Walsh, 2009, p. 12).

El aula de clase de una institución educativa debe ser uno de los espacios pedagógicos más importantes para la actividad educativa. La relación entre objetivos, contenidos, métodos, recursos didácticos, formas de organización y evaluación debe estar transversalizada por la interculturalidad crítica. El estudiante, al concluir la clase, debe comprender para qué le sirve lo aprendido, cómo puede aplicarlo y de qué manera puede transformar socioculturalmente la comunidad en la que vive. Esto favorece el desarrollo de habilidades y valores enraizados en su identidad cultural y contribuye a superar percepciones de inferioridad frente a la cultura hegemónica.

El Pinshi: Integración de saberes tradicionales y científicos en la enseñanza de Ciencias Naturales

ISBN: 978-987-811-225-1

Una experiencia significativa desarrollada con estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Mushuk Rimak, ubicada en la parroquia San Lucas, Loja (Ecuador), fue el despliegue del *pinshi* como estrategia didáctica. Este recurso, perteneciente a la tradición del pueblo Saraguro, posee un profundo significado simbólico y comunitario. Su incorporación en el entorno escolar permitió la creación de un espacio de aprendizaje intercultural y bilingüe en el área de Ciencias Naturales. La actividad consistió en compartir un canasto con frutas locales entre la docente y estudiantes, con el propósito de fomentar el trabajo colaborativo durante la preparación de yogurt con frutas. Esta práctica no solo facilitó el aprendizaje de conceptos científicos vinculados a la nutrición y la biodiversidad, sino que también fortaleció valores como la reciprocidad, la identidad cultural y el respeto por los saberes ancestrales que invita a la reflexión sobre el papel transformador del quehacer docente y la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que reconozcan e integren los conocimientos culturales de los estudiantes, convirtiendo el aula en un espacio de diálogo, inclusión y construcción colectiva del conocimiento.

Para el pueblo Saraguro, el *pinshi* representa la contribución de alimentos típicos en celebraciones familiares, religiosas y comunitarias, y es una expresión palpable de la importancia que la alimentación y la agricultura en el pueblo Saraguro. El intercambio de alimentos a través del *pinshi de frutas*, no solo armonizan los vínculos comunitarios, sino que también facilitan la transmisión de saberes ancestrales del pueblo y la comunidad. Estos conocimientos tienen un impacto directo en la enseñanza de las ciencias naturales, dado que proporcionan un entorno cultural y práctico donde se pueden comprender conceptos fundamentales de biología, nutrición, sostenibilidad, seguridad alimentaria y otras temáticas relacionadas con las ciencias. En el aula, incorporar el *pinshi* como estrategia de enseñanza de las ciencias naturales permite que los estudiantes valoren tanto el compartir y la reciprocidad, como la importancia de la ciencia, no solo desde una perspectiva académica, sino también en su vida cotidiana y cultural. Esto resalta la necesidad de implementar una educación intercultural inclusiva, especialmente considerando

ISBN: 978-987-811-225-1

el predominio de la ciencia occidental. Por ello, se propone rescatar el conocimiento y los saberes ancestrales para garantizar que las instituciones educativas operen sin generar inequidades (Pérgola et al., 2021).

Asimismo, esta práctica actúa como un puente entre los saberes ancestrales y el conocimiento científico contemporáneo, facilitando una comprensión profunda y un respeto mutuo entre ambos sistemas epistémicos. Esta articulación contribuye a la revalorización de la cosmovisión de la nacionalidad Kiwcha, en tanto promueve una visión holística del conocimiento y del aprendizaje situado. En concordancia con los planteamientos de Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*, la educación debe ser un proceso liberador que forme sujetos críticos capaces de transformar su realidad. En este contexto, la enseñanza de las ciencias naturales mediante la puesta en valor del *pinshi* permite a los estudiantes reconectarse con su cultura y lengua materna (kichwa), fortaleciendo tanto su identidad cultural como lingüística. Resulta esencial que el docente adapte los entornos de aprendizaje a las realidades socioculturales del estudiante, de manera que estos espacios se conviertan en escenarios significativos para la reflexión, la participación y la resolución de problemas del entorno. Así, el uso de contextos cotidianos como escenarios pedagógicos favorece una actitud positiva hacia las ciencias y estimula el compromiso con el aprendizaje (PISA, 2003; Hernández et al., 2011).

En relación con el bilingüismo, la celebración del *pinshi* se considera una estrategia pedagógica para motivar a los estudiantes a utilizar tanto su lengua ancestral como el castellano, lo cual es relevante en la educación intercultural bilingüe. Durante la elaboración del yogurt con frutas, la profesora promovió el uso de la lengua kichwa al presentar los conceptos científicos en español, mientras que se discutieron en la lengua originaria el nombre de las frutas, utensilios y el método de preparación. Esta actividad no solo fortaleció la fluidez en ambos idiomas, sino que también facilitó una comprensión profunda de los conceptos científicos desde la perspectiva de la cultura originaria de los estudiantes. Esta experiencia pedagógica se vincula con los planteamientos de Lev Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo, quien enfatiza la importancia del entorno

ISBN: 978-987-811-225-1

sociocultural y del lenguaje como mediadores fundamentales en la construcción del conocimiento.

Durante la etapa de campo, la participación de los estudiantes en la *elaboración de yogurt con frutas* fortaleció el aprendizaje experiencial, en consonancia con las teorías educativas de autores como John Dewey, quien propone un enfoque pedagógico basado en la conexión con experiencias auténticas para alcanzar un aprendizaje significativo. En este contexto, la incorporación del *pinshi* actuó como estrategia que incentivó la implicación del estudiante potenciando su participación en el proceso educativo.

En este marco, estudios como el realizado por Cole (2003) subrayan la relevancia de entender los procesos mentales superiores, tales como el lenguaje, los mitos y las costumbres sociales, en sus respectivos contextos culturales, en el caso del *pinshi* se manifiesta como una estrategia pedagógica que fusiona lo científico con las prácticas vivenciales, recordando que la educación debe educar a personas capaces de identificar y apreciar su identidad cultural y la de los demás. Esto potencia el proceso de aprendizaje al incluir tanto el entendimiento científico como el cultural, acorde con las teorías actuales sobre el aprendizaje experiencial, el desarrollo cognitivo y la educación intercultural.

Ante lo expuesto, es preciso resaltar lo que expresa Freire (citado por Santos, 2017) quién sostiene que el respeto y el reconocimiento de las culturas deben considerarse una exigencia ética esencial. Esta visión intenta definir las condiciones requeridas para que las personas, que forman parte de cualquier universo cultural, puedan adoptar los elementos de su tradición nativa sin experimentar efectos discriminatorios. Este proceso se establece como un elemento esencial en la formación de la identidad personal, comprendida como un viaje constante de emancipación que requiere una constante elección dentro del amplio universo cultural al que cada individuo se vincula, en vista de que, “la educación intercultural pretende recuperar y ubicar en un sitio de valoración los conocimientos tradicionales ancestrales estableciendo relaciones simétricas con los saberes de la ciencia occidental” (Marzuca, 2023, p. 126).

ISBN: 978-987-811-225-1

Reflexión final

La convocatoria a todos los actores educativos para que comprendan la complejidad y riqueza de los fundamentos legales y teóricos que sustentan la educación intercultural bilingüe a través de la investigación y comprensión de los referentes legales, curriculares, metodológicos y epistemológicos que moldean el sistema de educación intercultural bilingüe. Además, resulta significativo tener en cuenta tanto los elementos simbólicos como los explícitos que se manifiestan en las prácticas de enseñanza, asegurando no solo el derecho a una educación intercultural e intercultural bilingüe, sino también una orientación estructural que facilite su ejecución eficaz a través del diseño e implementación de estrategias para el fortalecimiento del uso de las lenguas de las nacionalidades en contextos educativos y comunitarios, incluyendo la producción de material didáctico y la integración de la cosmovisión andina en los procesos formativos, siendo imprescindible involucrar activamente a sabios y líderes comunitarios en el desarrollo y ejecución de proyectos escolares que aborden temas como la agricultura tradicional, técnicas ancestrales de conservación ambiental y prácticas culturales relacionadas con el respeto y cuidado de la *Pacha Mama (madre tierra).*

Referencias Bibliográficas

Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derechos*. Cámara de Diputados. Congreso de la Unión. Ediciones Mesa Directiva. https://rm.coe. int/1680301bc3

Bernabé, M. (2012). *Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798

Besalú, X. (2013). *Minorías e inmigrantes: La Escuela como Encrucijada Cultural.* Papeles salmantinos de educación, 17, 283-308. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625893

Cole, M. (2003) *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard

ISBN: 978-987-811-225-1

University Press. Sexta edición. https://books.google.es/books?id=FjWfo2u_3OoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Constitución de la República del Ecuador. (2008). https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Sitios/LIBRO%20buen%20vivir/files/assets/downloads/page0028.pdf

Di Caudo, María Verónica; Llanos Erazo, Daniel; Camilla Ospina, María (Coords.). 2016. Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces, Universidad Política Salesiana. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica*. Perfiles educativos, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es

Espinoza, F., y Ley, E. (2020). *Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática*. Revista de Ciencias Sociales, 26(2), 275-288. https://www.redalyc.org/journal/280/28064146018/28064146018.pdf.

Estermann, J. (2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural.* Polis Revista de la Universidad Bolivariana. No.38. Septiembre. ISSN: 0718-6568. https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf

Gasché, J. (2013). *Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el" Método Inductivo Intercultural" en implementada en el Perú, México y el Brasil*. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (13), 17-34. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421671.pdf

Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S., & Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. Estudios Pedagógicos, XXXVII(1), 71-83. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519395004

Huchim, D., & Reyes, R. (2013). *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. Actualidades Investigativas en Educación, 13(3), 392-419. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000300017&script=sci_abstract

ISBN: 978-987-811-225-1

Izquierdo, T y López D. (2017). *La perspectiva intercultural de la investigación en contextos educativos.* Revista Interaccoes. 43, 277-292. https://www.researchgate.net/publication/317037846_La_perspectiva_intercultural_de_la_investigacion_en_contextos_educativos

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). *Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador*. Revista De La Educación Superior, 46(184), 55-76. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2015) (Ecuador). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Marzuca Nassr, N. (2023). Educación intercultural en la enseñanza de las ciencias naturales: Un desafío para la igualdad de oportunidades. *Revista Reflexión E Investigación Educacional*, *4*(2), 121–131. https://doi.org/10.22320/reined.v4i2.5786.

Merçon, J. (2013). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos, de G. Dietz y L. S. Mateos Cortés. *Perfiles Educativos*, *35*(140). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.140.38851

Pérgola, M. Chadwick, G. y Bonan, N. (2021). Construyendo caminos y fundamentos posibles en búsqueda de una enseñanza de las ciencias naturales en contextos de interculturalidad. Ciência & Educação, Bauru 27, 1-20. https://www.scielo.br/j/ciedu/a/rkQW9Hk7jyP3CGKFGQNCYtM/?lang=es

PISA (2003). Medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas. España: OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2004/12/learning-for-tomorrow-s-world_g1gh487c/9788429405804-es.pdf

Quilaqueo R, Daniel, & Torres C, Héctor. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. Alpha (Osorno), (37), 285-300. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020

Santos, J. (2017). *Filosofía intercultural y Pedagogía*. Buenos Aires. https://www.teseopress.com/tesisdoc

Tirzo, J., & Hernández, J. (2010). *Relaciones interculturales, interculturalidad y*

ISBN: 978-987-811-225-1

multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. Cuicuilco, 17(48), 11-34. https://www.redalyc.org/pdf/351/35117051002.pdf

Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual Alteridad. Revista de Educación, vol. 14, núm. 2, 2019 Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467759601001

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia. https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf

Notas

Pinshi, término kichwa que significa aportar con alimentos típicos preparados para las fiestas familiares, religiosas o comunitarias. Este se compone de una canasta grande que guarda mote cocinado. Y otra -casi del mismo tamaño- que contiene arroz o trigo, cuyes, panes, papas y queso colocados siguiendo un orden establecido. También, chicha y miel con quesillo. Todo va protegido con un mantel blanco. Se comparte en cualquier festividad. La diferencia es que en estas ocasiones llegan como muestras de cariño y respeto para los dueños de la celebración, en raciones grandes y se distribuye con los presentes en especie de mesa para todos. (Diario el Comercio, 2016, https://acortar.link/jnTltR)

ESCUELA PÚBLICA DE TIEMPO COMPLETO EN BRASIL: CONDICIONES ORGANIZATIVAS, SOCIALES Y ECONÓMICAS DE LOS DOCENTES

Antunes Kasper, Samanta
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
samanta.kasper@unesp.br

Portela Rinaldi, Renata
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
renata.rinaldi@unesp.br

Resumen

Este trabajo forma parte de la investigación de maestría titulada “La implantación de la escuela de tiempo completo en el Programa *Cidadescola* en Presidente Prudente/SP: tensiones en el

ISBN: 978-987-811-225-1

trabajo de los docentes". El objetivo de este estudio fue investigar y analizar las condiciones organizativas, sociales y económicas de los maestros que trabajan con la jornada extendida en el Programa de tiempo completo *Cidadescola* en el municipio de Presidente Prudente. El diseño metodológico de la investigación se basó en un abordaje cualitativo, especificamente, en la investigación de campo, con la participación de 21 profesionales que trabajan en escuelas públicas de la red municipal del municipio investigado. Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. El procedimiento de análisis de datos se basó en la propuesta de Miles, Huberman y Saldaña (2014), sistematizado por (1) condensación de los datos, (2) presentación de los datos y (3) elaboración y verificación de la conclusión. Los resultados revelaron que la carga laboral y las exigencias laborales son las principales quejas de los docentes, que se traducen en cansancio y agotamiento físico y psicológico. Los bajos salarios y la desvalorización también fueron mencionados por los participantes. Sin embargo, hay quienes dicen estar satisfechos con el Programa y relatan los aspectos positivos de trabajar como maestros de escuela de tiempo completo. El análisis nos permitió concluir que los elementos que generan descontento e insatisfacción entre los maestros no difieren de los de las escuelas regulares. También concluimos que es necesario mejorar las condiciones laborales de los docentes que trabajan en el Programa *Cidadescola*. Por lo tanto, es necesario prestar atención a la relación entre las condiciones laborales y los efectos sobre la salud de los docentes, el sufrimiento en el trabajo y la calidad de vida de estos profesionales.

Palabras clave: trabajo docente; condiciones laborales de los docentes; escuela de tiempo completo; escuela pública.

Escuela pública de tiempo completo en Brasil: breve contextualización

En la última década, hemos visto surgir en Brasil la propuesta de la educación de tiempo completo como alternativa para ofrecer una educación pública de calidad. Aunque el tema esté ganando visibilidad en la realidad educativa actual, no se originó en el presente, ya que la defensa de la educación de tiempo completo se remonta a las décadas de 1920 y 1930 (Cavaliere, 2010).

El concepto de educación integral como política pública para la educación nacional comenzó a caracterizarse, desde el punto de vista jurídico, en la Constitución Federal de 1988. Desde entonces, otras legislaciones no sólo reafirmaron el concepto de educación integral, sino que también establecieron metas y estrategias para su realización, siendo la ampliación de la jornada escolar uno de los medios encontrados para hacerla posible. El aumento de la jornada escolar ha

ISBN: 978-987-811-225-1

sido objeto de creciente debate desde la publicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que enfatiza la ampliación progresiva de la jornada en las escuelas brasileñas (Brasil, 1996).

De esta forma, podemos ver que desde hace mucho tiempo es un desafío garantizar a los niños y adolescentes una educación escolar que produzca ciudadanía. La propuesta de educación de tiempo completo se presenta como una posibilidad para alcanzar este y otros objetivos. En este escenario, el Ministerio de Educación (MEC) creó en 2007 el *Programa Mais Educação* (PME), una de las acciones previstas en el Plano de Desarrollo de la Educación (PDE), establecido por la Orden Interministerial 17/2007 y reglamentado en 2010 por el Decreto 7.083/10. El PME fue considerado una política educativa de inducción de una educación integral en las escuelas brasileñas.

En 2016, Brasil vivió una grave crisis política que culminó con la destitución del presidente electo. A continuación, el ejecutivo nacional fue asumido de forma interina por el entonces vicepresidente desde el 1 de septiembre de 2016 hasta el 31 de diciembre de 2018, periodo que profundizó la desestabilización y la incertidumbre sobre la continuidad de las políticas de educación pública. Así, en 2016, el PME fue interrumpido, para ser retomado a finales del mismo año bajo una nueva apariencia, recibiendo la nomenclatura de *Programa Novo Mais Educação* (PNME), descaracterizando y discontinuando la propuesta original creada por los gobiernos anteriores.

Teniendo en cuenta que la ampliación del tiempo escolar también aumenta las responsabilidades y la carga de trabajo de los maestros, es necesario pensar en las condiciones de realización de este trabajo, concretamente en las condiciones organizativas, sociales y económicas de los maestros. Estos aspectos pueden actuar tanto como fuente de insatisfacción y sufrimiento como de satisfacción y placer. En este sentido, Rebolo (2012, p. 26) afirma que: «el trabajo, para llevarse a cabo, depende de ciertas condiciones concretas y de ciertas formas de organización que pueden corresponder o no a las expectativas y necesidades de quienes lo realizan».

ISBN: 978-987-811-225-1

Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue investigar y analizar las condiciones organizativas, sociales y económicas de los maestros que trabajan con la jornada extendida en el Programa de tiempo completo *Cidadescola* en el municipio de Presidente Prudente, en el estado de São Paulo (Brasil).

Metodología

Este trabajo se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo, con el objetivo de circunscribir el objeto investigado teniendo en cuenta las características y posibilidades que ofrece este tipo de investigación. La investigación cualitativa presupone el diálogo con la realidad investigada. En este sentido, la investigación de campo se presenta como una posibilidad para establecer esta articulación.

Según Minayo (2009), el trabajo de campo permite al investigador acercarse a la realidad sobre la que ha formulado su problema, además de permitirle establecer una interacción con los actores que conforman esta realidad, proporcionando así un conocimiento empírico valioso para quien realiza la investigación.

Realizamos el trabajo de campo en el municipio de Presidente Prudente/SP (Brasil), que cuenta con un programa propio de enseñanza en tiempo completo. Inicialmente, utilizamos un cuestionario para recolectar los datos, compuesto en su mayoría por preguntas abiertas, que pretendían delinear el perfil de los participantes de la investigación, así como identificar sus concepciones sobre la escuela a tiempo completo en su lugar de trabajo y aspectos del trabajo docente desde la perspectiva investigada. De los 66 cuestionarios entregados, 23 fueron devueltos, de los cuales 2 estaban en blanco.

Tras recoger los cuestionarios, iniciamos la siguiente fase de la investigación, la entrevista semiestructurada con aquellos maestros que se mostraron dispuestos a participar. La entrevista es uno de los instrumentos básicos para la recogida de datos desde la perspectiva de la investigación educativa (Ludke; André, 1986).

ISBN: 978-987-811-225-1

De los 21 maestros que respondieron al cuestionario, 10 facilitaron sus datos de contacto para poder invitarles a participar en la entrevista. Les enviamos un correo electrónico invitándoles a participar en la entrevista y sólo 3 respondieron indicando su interés (M3, M20, M21). Las entrevistas se grabaron en audio con la autorización previa de los participantes. A continuación, se transcribieron los cuestionarios y las entrevistas.

Una vez concluidas las etapas de recogida y organización de los datos de la investigación, se procedió a su análisis. El material fue procesado, tabulado y analizado siguiendo la propuesta de Miles, Huberman y Saldaña (2014), sistematizada en (1) condensación de los datos, (2) presentación de los datos y (3) elaboración y verificación de la conclusión.

Condiciones organizativas, sociales y económicas de los docentes

El neoliberalismo y la flexibilización de la economía intensificaron los procesos de trabajo de los maestros, lo que ha influido en las condiciones organizativas, sociales y económicas del trabajo docente. La carga de trabajo y la demanda de mano de obra son ejemplos de la intensificación del trabajo docente. Estos elementos aparecen en un porcentaje relativamente alto en nuestra investigación (67,05%).

Además, las respuestas muestran que el hecho de que los maestros trabajen a jornada extendida genera cansancio físico y mental, así como desgaste y estrés en los docentes. Otro elemento que puede contribuir a estos síntomas es el hecho de que los maestros no disponen de tiempo suficiente para descansar, ya que el intervalo entre la pausa habitual y el inicio de las actividades del programa es de sólo 35 minutos.

Creemos que 35 minutos para comer y descansar es poco tiempo para los que trabajan en una escuela de tiempo completo. También hay maestros que venden este tiempo de descanso para cuidar a los niños, lo que es un indicio de la precariedad del trabajo docente.

Las actividades extraescolares también fueron mencionadas por los docentes como desencadenantes del cansancio y el agotamiento. M3, por ejemplo, señala que las horas dedicadas

ISBN: 978-987-811-225-1

a la preparación de actividades en la escuela han disminuido, lo que nos lleva a inferir que los maestros realizan estas tareas en casa. Cabe destacar que las mujeres ocupan la mayoría de los cargos docentes (Hypolito, 1999), aspecto que concuerda con el perfil de los participantes de nuestra investigación, dado donde 90,47% de las participantes son mujeres. Hypolito (1999) señala que muchas maestras tienen una triple carga de trabajo, si consideramos el trabajo doméstico, el trabajo escolar y el trabajo fuera del aula. Esto dificulta, por ejemplo, que ellas continúen su formación, que requiere su tiempo y dedicación.

Además, 33,33% de los docentes afirma realizar actividades extraescolares los fines de semana, lo que puede provocar conflictos entre el trabajo y la familia, ya que el tiempo que debería dedicarse a la familia y al descanso y/o al ocio se utiliza a menudo para preparar las clases, corregir los trabajos, preparar y corregir los exámenes, etc.

Las evaluaciones externas son elementos relacionados con las exigencias del trabajo y también son fuentes de tensión entre los maestros. Durante la entrevista, M20 destacó la cuestión de la evaluación de maestros y alumnos y dijo estar en contra de esta práctica. En el siguiente extracto, vemos cómo se presenta esto en su discurso:

> [...] Creo que la evaluación es una cosa terrible, dentro de la escuela es algo que realmente dificulta el progreso, tanto para el profesor que es evaluado por la dirección, que también es evaluada, como para el alumno porque entonces yo me creo ese cuento de que yo pretendo enseñar y tú pretendo aprender [...] (M20).

En su estudio, Mendes (2015) constató que la evaluación externa contribuye al sentimiento de fracaso profesional cuando no se alcanzan los porcentajes, lo que provoca el malestar de los maestros. La autora también subraya que las evaluaciones externas contribuyen al fracaso escolar, ya que el rendimiento escolar no se ve en su «verdadera naturaleza», además del hecho de que los maestros, los alumnos o las escuelas son premiados o castigados en función de la nota alcanzada.

ISBN: 978-987-811-225-1

Siguiendo con el tema de las evaluaciones externas, M3 menciona que el hecho de que los alumnos no obtengan los resultados esperados la frustra, ya que los contenidos fueron enseñados y ella se esforzó para que los aprendieran. La siguiente afirmación refleja esta condición

> [...] a veces das un examen, lo corriges, ves que los niños no han aprendido, pero tanto que hablaste, ¿no? [...] me dediqué, pero no logré el resultado que quería (M3).

Sin embargo, la profesora dice no sentirse culpable por el bajo rendimiento de los alumnos, ya que hizo todo lo que estuvo a su alcance a pesar de las condiciones adversas. Otra estrategia de prevención utilizada por la profesora consiste en minimizar los esfuerzos que puedan tener consecuencias para su salud. M3 padece el síndrome del túnel carpiano y, para evitar que los síntomas se intensifiquen, intenta realizar el mayor número posible de actividades impresas y pide ayuda a sus alumnos.

La sobrecarga de trabajo y las exigencias del puesto no sólo contribuyen al cansancio y agotamiento del profesor, sino que también pueden desencadenar otras enfermedades, como dolores de garganta:

La sobrecarga de trabajo también puede estar relacionada con el exceso de asignaturas de las que son responsables los docentes, elemento evidenciado en el discurso de M20:

> [...] Hay amestros de primaria que enseñan portugués, matemáticas, física, educación física, música... artes, historia, geografía, ciencias, ¿pueden retener todos esos conocimientos? No, claro que no, algunos los va a dominar mejor porque algunos vienen de su esencia, entonces, ¿cómo le voy a asignar a un profesor tantos conocimientos si mi profesor no los retiene todos? (M20).

M20 critica el hecho de que el profesor trabaje con varias asignaturas, ya que cree que no conocerá el contenido en profundidad, y se pregunta cómo podrá enseñar si no domina la materia. Con respecto a la remuneración, el bajo salario fue visto como una desventaja por algunos docentes, mientras que hubo quienes manifestaron trabajar a tiempo completo sólo por el

ISBN: 978-987-811-225-1

aumento salarial de la carga complementaria. Lourencetti (2012, p. 81) explica que «[...] los docentes ganan mal, necesitan tomar muchas clases y/o tener más de un trabajo para ganar un poco mejor, un sueldo que les permita mantener y sostener su hogar». Como resultado, «tienen poco tiempo para investigar, estudiar o planificar una lección diferente» (Lourencetti, 2012, p. 81).

Por otra parte, las buenas relaciones entre profesionales pueden contribuir a una sensación de bienestar en el entorno escolar. M3, por ejemplo, menciona la buena relación que mantiene con su supervisor pedagógico, que es la persona con la que suele hablar sobre diversos temas, incluidas situaciones angustiosas.

A modo de cierre

El análisis nos permitió concluir que la carga laboral y las exigencias laborales son las principales quejas de los docentes, que se traducen en cansancio y agotamiento físico y psicológico. Los bajos salarios y la desvalorización también fueron mencionados por los participantes. Sin embargo, hay quienes dicen estar satisfechos con el Programa y relatan los aspectos positivos de trabajar como maestros de escuela de tiempo completo. En este sentido, es posible ver la necesidad urgente de asumir las macro y micropolíticas educativas, ya que éstas determinan las condiciones y la organización del trabajo docente y pueden actuar como catalizadores de la enfermedad de los maestros.

Los resultados también mostraron que los elementos que generan descontento e insatisfacción entre los maestros no difieren de los de las escuelas regulares. También concluimos que es necesario mejorar las condiciones laborales de los docentes que trabajan en el Programa *Cidadescola*. Por lo tanto, es urgente prestar atención a la relación entre las condiciones laborales y los efectos sobre la salud de los docentes, el sufrimiento en el trabajo y la calidad de vida de estos profesionales.

Referencias bibliográficas

ISBN: 978-987-811-225-1

Cavaliere, A. M. (2010). Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 20(46), 249–259. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Hypolito, Á. L. M. (1999). Trabalho docente e profissionalização: ¿sonho prometido ou sonho negado? *In:* Veiga, I. P. A.; Cunha, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério* (1ª ed., pp. 81-100). Campinas: Papirus.

Lourencetti, G. C. (2012). A intensificação no trabalho docente: repercussões no cotidiano da sala de aula. *In:* Marques, M. A. de R. B.; David, A. (Org.). *As interfaces da profissão docente:* formação, trabalho, práticas, currículo e avaliação (1ª ed., pp. 68-92). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária- EPU.

Mendes, M. L. M. (2015). *A tradução do fracasso:* burnout em professores do Recife. 138f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife.

Minayo, M. C. S. (2009). O trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. *In:* Deslandes, S. F; Gomes, R.; Minayo, M. C. S. (Org). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade (28. ed., pp. 61-78). Petrópolis, RJ: Vozes.

Agradecimentos

À FAPESP e à CAPES pelo financiamento da pesquisa de Mestrado da qual decorreu este artigo. Processo nº 2017/11415-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES. Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

ISBN: 978-987-811-225-1

TRES MIRADAS SOBRE EDUCACIÓN, EXPERIENCIA, SABERES PEDAGÓGICOS E IDENTIDADES DOCENTES

Emiliano Samar
Dirección General de Enseñanza Artística MCGCABA/Doctorado en Educación UNR
emilianosamar@gmail.com

Raúl Antonio Jara
Doctorado en Educación UNR
jararaulantonio1971@gmail.com

Sergio Gabriel Bulfenson
CIIE-Avellaneda/Doctorado en Educación UNR
sergb3@gmail.com

Resumen

La ponencia intenta poner en diálogo, desde un enfoque (auto)biográfico, tres miradas sobre la formación, los saberes pedagógicos, las experiencias y su influencia en la construcción identitaria de los profesionales del campo pedagógico, en tanto educadores e investigadores.

Presenta el estado de una conversación continua entre tesistas cuyos proyectos coinciden en el interés por interrumpir algunos consensos, hablar desde unas posiciones subalternas, abrir territorios y habilitar esa conversación en el debate público sobre la educación. En un primer lugar, desde la mirada del arte, se plantea el sentirse "el otro", ser transformado por la escuela en el jefe de un viaje a la luna y defender la conversación y la poesía que se integran con "hacerse arte"; por otro lado, a partir de una pregunta epistemológica, se propone otra manera de concebir la producción de conocimiento que no necesite distinguir entre "saber situado" y "saber generalizable" y que reivindique los conocimientos creados en las aulas desde narrativas pedagógicas; y por último, desde desde el territorio escolar, se da la oportunidad de tensionar el "deber ser" del supervisor con la construcción singular que hace un docente del personaje que le permite "funcionar" en el sistema. Estas tres formas de habitar la discusión que se vienen influyendo entre sí, convergen en presentaciones complementarias sobre los factores que influyen las construcciones de las identidades profesionales docentes y conjuntan abordajes específicos que convergen en la investigación narrativa y autobiográfica para dialogar con las pedagogías insurgentes, queer y abyectas. El relato nos aloja para construir sentidos y componer constructos

ISBN: 978-987-811-225-1

que ayuden a repensar posicionamientos, idiosincrasia, políticas y quehaceres cotidianos en los ámbitos de la enseñanza, la gestión, la formación y la investigación educativa.

Palabras clave: Enfoque (auto) biográfico; Saberes pedagógicos; construcción identitaria; epistemología otra

Introducción

En el transcurso de nuestras respectivas tesis doctorales, hemos encontrado numerosos eventos de nuestra experiencia personal que continúan influyendo en nuestro trabajo. Entendemos que estos *ipse* constitutivos (Ricoeur, 1996) moldean nuestras ideas, enfoques e intereses. Al explorar nuestras propias identidades, así como en otras fuentes de conocimiento, diversos hitos marcan nuestro camino. En este artículo, abordamos tres de estos hitos, resignificándolos a la luz de nuevas perspectivas construidas a través del diálogo con nosotros mismos y con otros. Desde esta perspectiva, que considera la formación de la identidad y la identidad profesional como un proceso de diálogo y resignificación de experiencias, proponemos tres miradas sobre la formación, los saberes pedagógicos, las experiencias y su influencia en la construcción de identidades de profesionales del campo pedagógico, tanto educadores como investigadores.

Nuestro interés común radica en interrumpir ciertos consensos, hablar desde posiciones subalternas, abrir territorios y fomentar el debate público sobre la educación. Organizamos este recorrido en cuatro etapas. En la primera, establecemos un marco epistémico, conceptual y metodológico, abordando conceptos como experiencias, lo (auto)biográfico, lo autoetnográfico-narrativo, lo conversacional, la interrupción, lo subalterno, lo alternativo y los márgenes.

En la segunda etapa, presentamos tres historias iniciales: *El viaje a la Luna*, que explora el sentimiento de ser *el otro* y la transformación a través del arte; *Los montes de algarrobo fueron mi 'casa'*, que propone una nueva concepción de la producción de conocimiento desde narrativas pedagógicas; y *Villa Sandía*, que tensiona el *deber ser* del supervisor con la construcción individual del rol docente.

ISBN: 978-987-811-225-1

En la tercera etapa, analizamos las implicaciones personales y profesionales de estas historias, vinculando conceptos emergentes y preguntas que interpelan nuestras investigaciones, conocimientos y experiencias.

Finalmente, proponemos algunos puntos para el desarrollo a modo de conclusión y cierre.

Esperamos que estas tres perspectivas converjan en presentaciones complementarias sobre los factores que influyen en la construcción de identidades profesionales docentes, integrando abordajes específicos de la investigación narrativa y autobiográfica con pedagogías insurgentes, *queer* y abyectas. El relato nos permite construir sentidos y repensar posicionamientos, idiosincrasias, políticas y prácticas cotidianas en la enseñanza, la gestión, la formación y la investigación educativa.

Marco epistemo-metodológico

Agamben (2007) argumenta que la ciencia moderna, en su búsqueda de certeza absoluta, ha abolido la distinción entre experiencia y conocimiento científico. Al convertir la experiencia en *método*, la ciencia moderna la abstrae de su contexto concreto, resultando en una pérdida de su riqueza y complejidad. Proponemos recuperar estas experiencias constitutivas, alejándolas de un análisis hermenéutico estandarizado.

Como señala Agamben (2007):

> La infancia del hombre -con la que anteriormente hemos identificado el origen de la experiencia y de la historia- adquiere entonces su sentido propio cuando se la sitúa contra el fondo de la diferencia entre herencia endosomática y exosomática en la especie humana (p. 86).

La infancia, más allá de una etapa cronológica, es el origen de la experiencia y la historia humana (Agamben, 2007). Representa un estado de potencialidad donde la relación con el mundo es

ISBN: 978-987-811-225-1

directa, no mediada por el lenguaje. La identidad se construye y sedimenta en la conjunción de herencia endosomática y exosomática (Ricoeur, 1996a).

Exploramos hitos o epifanías (Bolívar, 2014) constitutivas, utilizando criterios teórico-metodológicos de la investigación (auto)etnográfica, (auto)biográfica y narrativa (Arfuch, 2002; Alliaud y Suarez, 2011; Bertaux, 1991; Bolívar, 2002, 2014a, 2014b, 2016; Bolívar et al, 2001, 2005; Passeggi, 2011; Passeggi y Souza, 2010; Suarez, 2014, 2017; Sarasa, 2016; Porta, 2021a, 2021b; Saltalamacchia, 1992; Jelin, 2002; Calva, 2019; Denzin, 1991). Proponemos una conversación sobre nuestros relatos, exponiendo estructuras subyacentes que configuran nuestras experiencias y proyectos políticos (Suarez, 2017). El entramado social, cultural, histórico y político se revela en ejemplos concretos de vidas reales (Bertaux, 1991).

El lenguaje utilizado, si bien sigue convenciones académicas, incluye giros discursivos poéticos y expresivos para humanizar y dar vida a los relatos (Suarez, 2014, 2017; Passeggi, 2011; Aguirre y Porta, 2019; Bertaux, 1991). Lo emocional, lo teatral, lo lúdico y lo performativo se hacen evidentes, aceptando la subjetividad (Saltalamacchia, 1991) y creando defensas ontológicas a objetividades artificiales (Bourdieu, 1999). Se manifiestan iniciativas que desplazan la significación hacia los bordes (Flores, 2013). María Marta Yedaide propone pedagogías como un gesto discursivo afectante: "nos moviliza a caminar también el barro de la inmanencia, a revolcarnos en el terreno menos legitimado de las emociones y dejarnos afectar mientras invitamos a otros a que se afecten" (Yedaide, 2018, p. 225).

Tres inicios, tres historias: una génesis de obstinadas obsesiones desde lo (auto)biográfico

Presentamos tres relatos, cada uno un incidente crítico (Monereo, 2010) que nos impulsa hacia nuestro presente. Como decía Graciela Montes (1999): "Los mundos imaginarios. Los juegos. Pequeños juegos privados y fugaces que apenas son un dibujo secreto" (Op. 33). Hablamos de interrupciones (Hang y Muñoz, 2019) y de la creación de mundos posibles. Las instituciones también se interrumpen para restablecerse. El receso invernal permite pensar la escuela desde

ISBN: 978-987-811-225-1

afuera y repensar sus encuentros. La escuela es relación, entre saberes, personas e historias. La alteridad configura ideas que echan raíces y dan frutos. Presentamos esta alteridad, que transcurre en salones, patios, casas, jardines y montes, entre docentes, alumnos, familiares y amigos. Es una interrupción, un interludio, un tiempo *otro*.

- **La conversación como herramienta pedagógica: un viaje a la luna**

En 1982, propuse a mi maestra de segundo grado viajar a la luna. Yo, un alumno diferente, ella, una maestra con escucha, acogió mi deseo. *Viaje a la luna* se escribió en el pizarrón. Diseñamos la nave, establecimos un recorrido y lo transitamos desde el borde del curriculum. Terminamos segundo grado, orgullosos del viaje y habiendo sido alojados en la potencia de la periferia.

- **Los montes de algarrobo fueron mi casa**

En los bordes del patio de mi abuela, más allá de la cocina, había un monte indómito. Ese era mi territorio, donde mi imaginación transformaba desechos en historias. Ahí me sentía autor y protagonista, re-editando restos y nombrando cosas con palabras nuevas. Elegí habitar lo periférico, los límites, los bordes.

- **Villa Sandía: un incipiente laboratorio de la gestión**

En una clase universitaria, identifiqué mi *obstinada obstinación*: la gestión y la supervisión educativa. Recordé mi infancia, donde con amigos creamos Villa Sandía, una comunidad en las paredes del patio. Ahí aprendimos a gestionar, administrar recursos y llevar a cabo proyectos. Ahí se configuraron mis ideas y mi identidad.

Conceptos e interrogantes emergentes

Volver de las pausas es retomar los desvíos y reencontrar las partes. Se configuran nuevas relaciones. La conversación es una herramienta fundamental para la pedagogía, como señala Carlos Skliar (2017). Permite construir conocimiento compartido y aprender de la alteridad. La conversación con mi maestra de segundo grado fue un *llamado* a prácticas restaurativas y a una mirada crítica sobre los modelos educativos tradicionales.

ISBN: 978-987-811-225-1

La pedagogía de la norma y sus cimientos tradicionales nos han dejado en silencio. La norma que busca homogeneizar perpetúa la exclusión. El desafío es visibilizar, reconocer y valorar la diversidad. La infancia es un tiempo de invención, y la escuela debe ser un sitio para que los inventos tengan lugar.

Quizá conversar sea un gesto y ese gesto una oportunidad. Skliar señala que escribir hacia otros es un vozarrón que anuncia la tragedia de la separación (Skliar, 2017). El cuestionamiento a la pedagogía tradicional propone un enfoque alternativo basado en el reconocimiento y la valorización de la diversidad y la diferencia. Visibilizar las diferentes formas de ser y estar en el mundo, desafiando las representaciones hegemónicas y promoviendo el reconocimiento de la otredad. Otredad que en su sentido más amplio puede ser una fuente de inspiración y creación para docentes, estudiantes e instituciones. Ese nosotros desde lo otro, la posibilidad de tomar una actitud y posición para discutir nuevos horizontes, nuevos estilos y posibilidades. Construir el presente y habilitar el futuro que nos lleve a lo que Marlene Wayar denomina como *nostredad* (Debia, 2020; Wayar, 2019), una nueva subjetividad que despierte una consciencia social de empatía mutua. Allí podremos establecer nuevos viajes. Al fin de cuentas, la luna puede entrar en el aula.

Nuestros relatos dejan la puerta entreabierta para algunas reflexiones. Sus palabras no están escritas al azar, sino que juegan con la polisemia tratando de reflejar nuestras voces y experiencias, siempre de forma parcial, puesto que la vida se hace viviendo, al igual que el camino se hace andando. Estos relatos, plagados de significado, conjuran y atesoran momentos, epifanías que provocan. ¿Qué nos pasa con ellos? ¿Qué conceptos convocan, problematizan y reivindican? ¿Qué cosas evocan y ejemplifican? A continuación, nos proponemos abordar algunas de las ideas que quedan reverberando y hacen mella en nuestros inconscientes que le terminan dando identidad a nuestro accionar, tanto en el aula, en la gestión, en la investigación y en nuestras propias vidas.

ISBN: 978-987-811-225-1

Hacia prácticas docentes instituyentes: interrupciones, flujos queer y la restauración de experiencias desde la periferia

La escuela, tradicionalmente concebida como un espacio de homogeneización, se enfrenta a interrupciones que desafían su orden establecido (Hang & Muñoz, 2019; Flores, 2013). Estas disrupciones, manifestaciones de lo queer y sus flujos (Macon & Solana, 2015), desestabilizan las normas binarias y heteronormativas, transformando los bordes de la escuela y del currículum (Ramallo & Porta, 2022) en espacios de resistencia y creatividad. En este contexto, la periferia como potencia (Ramallo, 2024; Litwin, 2008) invita a descentrar la mirada, valorando las experiencias marginales y excluidas. Los *viceversas, los bordes y los extremos* (Ramallo, 2024) y los bordes de las disciplinas (Litwin, 2008) se convierten en escenarios donde la experiencia se desborda, desafiando los moldes tradicionales. Como señala Ahmed (2006): "la familiaridad cobra forma por medio del sentir el espacio o por cómo los espacios impresionan los cuerpos" (p. 259). La interrupción (Hang & Muñoz, 2019) se transforma en un flujo de acción que impulsa la conversación y la reinvención, construyendo un horizonte común.

Las experiencias pedagógicas que devienen en restaurativas, habilitantes y reparadoras se nutren de *la herida y las prácticas restaurativas* (Schulman, 2023). La comunidad resiste la reacción desmedida ante la diferencia, ofreciendo alternativas de comprensión. La afectación se convierte en motor de investigación, revelando la potencia transformadora de la herida. La *diferencia* (Butler, 2017) confronta la imposibilidad de ser-en-común, invitando a explorar la experiencia sin etiquetas, hurgando en estados de ser y explorando lo queer como desplazamiento constante. Las *experiencias biográficas encarnadas* (Silva, et al., 2013) exploran el cuerpo como territorio de interrogantes, donde la encarnación del poder social se entrelaza con la experiencia personal. La autoetnografía (Calva, 2019) permite entrelazar la experiencia personal con los hilos culturales. La torcedura (Recalcati, 2016) invita a valorar la educación como la valoración de la torcedura de la vid, donde el saber contagia y moviliza.

ISBN: 978-987-811-225-1

La noción de *nostredades* (Wayar, 2019; Aguirre et al., 2023) invita a construir identidades colectivas desde la diversidad, celebrando las diferencias y construyendo *nosotros* inclusivos. Como plantea Baricco (2022), necesitamos *nuevos bárbaros* que desafíen las normas. En un mundo de hipertransparencia (Byung-Chul Han, 2023), la escuela crea espacios de resistencia y cuidado. En definitiva, la articulación de estos conceptos repiensa la escuela y las prácticas docentes como espacios de transformación social. Las interrupciones, los flujos queer, los bordes, las prácticas restaurativas y las nostredades periféricas se convierten en herramientas para construir una educación justa, inclusiva y reparadora.

Hacia epistemologías de los bordes: ontologización, nominalidad y la formación inicial docente

La formación inicial docente, particularmente en su etapa final, se configura como un espacio de producción de conocimientos de los bordes que desafían las epistemologías dominantes. Este conocimiento otro, emergente de la práctica y la reflexión, se sitúa en una tensión constante entre ontologización y nominalidad, materialización-inmaterialización y visibilización-invisibilización (Butler, 2017; Ahmed, 2006). La ontologización, entendida como la construcción de identidades y realidades, se manifiesta en la práctica docente a través de la escritura narrativa, una herramienta que permite a los futuros educadores explorar sus experiencias y construir narrativas alternativas (Bolívar, 2002, 2014; Monereo & Domínguez, 2014; Alliaud & Vezub, 2012; Ricœur, 1996; Suarez, 2017). Este proceso de nombrar y nominar-emerger se convierte en un acto político que desafía la ontología del ser tradicional, abriendo paso a la nominalidad como espacio de resistencia y creación de nuevas subjetividades (da Rocha, 2019).

Las epistemologías desde los bordes (Litwin, 2008; Bruner, 1988) nos invitan a descentrar la mirada y a reconocer el valor de los saberes marginales y excluidos. La periferia como potencia (Ramallo & Porta, 2022), las interrupciones (Flores, 2013; Hang y Muñoz, 2019), los flujos queer (Macon & Solana, 2015) y los bordes de la escuela y del currículum (Litwin, 2008) se convierten

ISBN: 978-987-811-225-1

en espacios de resistencia y creación, donde emergen nuevas formas de ser y estar en el mundo. La escritura narrativa, como práctica reflexiva y dialógica, permite construir *nostredades* inclusivas y solidarias (Aguirre et al., 2023). Al narrar sus experiencias, los educadores comprenden cómo las heridas (Schulman, 2023) y las torceduras (Recalcati, 2016) pueden ser fuentes de aprendizaje y transformación. Las prácticas restaurativas (Yadaide, 2018) se presentan como herramientas para reparar heridas y construir espacios de convivencia respetuosos de la diferencia (Butler, 2017; Ahmed, 2006.).

En un mundo marcado por la hipertransparencia y la exigencia de rendimiento (Byung-Chul Han, 2023), la formación inicial tiene la responsabilidad de crear espacios de resistencia y cuidado, donde se cultive la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico (Baricco, 2022; Bruner, 1988). La articulación de estos conceptos permite repensar la formación inicial como un proceso de ontologización crítica y reflexiva, donde los futuros educadores se convierten en agentes de transformación social (Litwin, 2008; Davini, 2015; Alliaud & Vezub, 2012; Suarez, 2017; Aguirre et al., 2023). La nominación de los conocimientos de los bordes se convierte en un acto político que visibiliza y legítima saberes emergentes, enriqueciendo el campo de la formación docente.

La construcción de identidades profesionales docentes en el mesogobierno: un proceso dinámico entre marcas, narrativas y posicionamientos

La construcción de identidades profesionales docentes, tanto en el ejercicio del mesogobierno como en la práctica áulica, es un proceso complejo y dinámico, influenciado por múltiples factores (Bolívar, 2002, 2014; Monereo & Domínguez, 2014; Alliaud & Vezub, 2012). Estas identidades no no son entidades fijas, sino conceptualizaciones del deber ser, representaciones, estrategias, racionalidades compartidas y sentimientos que se entrelazan y transforman a lo largo de la trayectoria profesional. La forma en que uno se construye y reconstruye al relatarse, ese "personaje y realidades ficcionadas (Ricœur, 1996; Delory-Momberger, 2009; Baricco, 2022;

ISBN: 978-987-811-225-1

Byung-Chul Han, 2023), no es una verdad revelada, sino una construcción sedimentada y particular, una narrativa personal que se moldea con el tiempo.

Las marcas (Butler, 2017; da Rocha, 2019), esos rasgos, cicatrices subjetivas, corporales, culturales e idiosincrásicas, juegan un papel fundamental en la configuración de estas identidades. Moldean formas de ser, de actuar, de sentir y de percibir el mundo, dejando huellas que se manifiestan en la experiencia (Benjamin & Larrosa, 2011; Arfuch, 2002), entendida como las cosas que nos pasan y la idea de transformación que estas generan. Las afectaciones (Yedaide, 2017; Giraldo & Toro, 2020; Macon & Solana, 2015; Ramallo & Porta, 2022) también son cruciales, ya que nuestras acciones afectan a otros y somos afectados por ellos, dejando huellas en un ecosistema más amplio. Además, pensar el cuerpo-territorio implica reconocer la profunda conexión entre nuestro cuerpo y el espacio que habitamos, un territorio cargado de significados históricos, culturales y políticos.

La racionalidad (Davini, 2015), entendida como las formas de actuar y estrategias de intervención, y el posicionamiento (Latour, 2005; Terigi, 2009; Lahire, 2004), como la construcción y conocimiento en red y la configuración de los modos de percepción y acción, son elementos clave en la construcción de la identidad profesional docente. El posicionamiento implica la construcción de narraciones que configuran la acción de una persona como inteligible para ella misma y para los demás, y la configuración de los modos de percepción y acción a partir de la historia y ubicación en la estructura social. Estas configuraciones suponen una lectura particular de los problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas sobre la tarea, la historia de la profesión y la apropiación de significados.

La posición docente (Southwell, 2020; Southwell y Vassiliades, 2014), un concepto complejo que integra la identidad profesional, las prácticas pedagógicas y los discursos sociales y políticos, se construye en la intersección de estos elementos. Es en esta intersección donde se configura la identidad profesional docente, una identidad que se moldea a través de las marcas, las narrativas,

ISBN: 978-987-811-225-1

las experiencias, las afectaciones, la racionalidad y el posicionamiento. En el ejercicio del mesogobierno, esta construcción implica pensar en un otro, un reconocimiento de la interdependencia y la responsabilidad hacia la comunidad educativa, así como la motivación y el origen de la autoformación para adaptarse y responder a las demandas del rol.

En definitiva, la construcción identitaria en el mesogobierno y en la docencia es un proceso complejo y dinámico, influenciado por las marcas subjetivas, los personajes construidos, las experiencias vividas y la racionalidad adoptada. Esta construcción no es un acto individual, sino un proceso social y político que se moldea a través de la interacción con otros y la negociación de significados. La identidad profesional docente no es una entidad fija, sino un proceso continuo de construcción y reconstrucción, un viaje constante hacia la comprensión de uno mismo y del mundo que nos rodea.

Conclusión

Las historias compartidas revelan cómo las experiencias personales, las interrupciones y los bordes influyen en la construcción de identidades profesionales docentes. Al entrelazar narrativas, conceptos y reflexiones, se proponen prácticas pedagógicas transformadoras que valoran la diversidad y desafían las normas. La formación inicial docente se concibe como un espacio para la creación de "conocimientos de los bordes", donde la escritura narrativa y la reflexión crítica permiten a los futuros educadores construir identidades profesionales sólidas y comprometidas con la transformación social.

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo editora.

Aguirre, J. [et al.]. (2023). *Pasiones*: Luis Porta. 1a ed. - Mar del Plata: EUDEM.

ISBN: 978-987-811-225-1

Aguirre, J. y Porta, L. (2019) La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29) 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Ahmes, S. (2006). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros.* Barcelona. Edicions Bellaterra.

Alliaud, A. y Suárez, D. (Coord.). (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Alliaud, A., & Vezub, L. (2012). *El maestro que aprende: nuevos aportes a la formación docente.* Ediciones Manantial.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Baricco, A. (2022). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.

Benjamin, W., & Larrosa, J. (2011). *Iluminaciones* IV: Libro de los pasajes. Taurus.

Bertaux, D. (1991). Los relatos de vida en el análisis social. En: Aceves, Jorge (compilador). *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos*. Instituto Mora-UAM. México. (pp. 136-148).

Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-Narrativa en Educación.* Editorial la Muralla S.A.

Bolivar, A., Fernández, M. y Molina E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. En *Forum Qualitative Sozialforschung* / Forum: Qualitative Social Research. Enero 2005, Vol. 6, No. 1, Art. 12, (ISSN 1438-5627)

ISBN: 978-987-811-225-1

Bolivar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bolivar, A. (2014a). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. En RMIE- *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734 (ISSN: 14056666).

Bolívar, A. (2014b). *¿Qué es la autobiografía narrativa?* Octaedro.

Bolivar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política Educacional. *Revista Inter. Educ. Sup. Campinas,* SP, 2(2), 341-365 maio/ago. 2016 ISSN 2446-9424. Disponible en https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIESup

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea. P*aidós.

Byung-Chul Han (2023). *La Crisis de la narrativa.* Paidos

Bourdieu, Pierre (dir.) (1999). *La miseria del mundo*. Akal.

Brubaker, Rogers y Cooper, Frederick (2001), *Más allá de identidad. Apuntes de Investigación del CECYP*. Fundación del Sur, V (7), 30-67.

Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós SAICF.

Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Debia, E. (2020) Telar 24 (enero-junio/2020) ISSN 1668-3633 l *Reseña. Travesti*. Una teoría, 239-242 https://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/482

Delory-Momberger, Christine. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto* / Christine Delory-Momberger; con prólogo de Pierre Dominicé. Editorial de la Facultad

ISBN: 978-987-811-225-1

de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Denzin, Norman K. (1991). *Deconstructing the biographical method.* Conferencia presentada en la reunión anual de the American Educational Research Association, Chicago, 9 abril.

Calva, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología Cualitativa*. Aguas Calientes, México: UAA Editorial

Flores, V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética artística. Escritura, política, educación.* La Mondonga Dark.

Hang, B. y Muñoz, A. Comp. (2019). *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativa.* Cajanegra Editora.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural: Los resortes de la acción* (M. J. Devillard, Trad.). Edicions Bellaterra.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. An Introduction to Actor-Network Theory. Oxford: Oxford University Press.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós veces de la educación.* Buenos Aires: Paidós

Macon, K., & Solana, M. (2015). Flujos queer: afectos, pedagogías y políticas. *Revista de Estudios de Género*. La Ventana, 4(42), 118-136.

Larrosa, Jorge (2011). Experiencia y alteridad en educación, en C. Skiliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. Ediciones Homo Sapiens.

Levinas, E. (1977) *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad.* Salamanca: Ediciones sígueme

Levinas, E. (1987) *De otro modo de ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones sígueme

ISBN: 978-987-811-225-1

Luhmann, S. (1998) *¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o, La pedagogía es una cosa bastante cuir* en Pinar W. Queer Theory in Education, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1998.

Monereo, Carles (2010a). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, (352), 583-597. Disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf

Monereo, c. (2010b). La formación del profesorado: una pauta para el análisis y la intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178. Disponible en https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). *La identidad docente de los profesores universitarios competentes.* Educación XX1, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* 1era edición. México. Fondo de Cultura Económica. (Pp. 33-42).

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Siglo XXI Editores.

Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. En *Revista Educación y Pedagogía*., Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 23(61), 25-40.

Passeggi, M. y Souza, E. (2010). *Memoria docente, investigación y formación, col. Narrativas, (auto)biografías y educación*, (2) Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Porta, L. (2021a). *La expansión biográfica* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Porta, Luis. (2021b). Seis interludios autobiográficos | Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis educativa*, *25*(1), 79-92. Disponible en https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250107

ISBN: 978-987-811-225-1

Ramallo, F., & Porta, L. (2022). Los bordes de la escuela y del currículum: hacia una pedagogía de la desobediencia. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(18).

Ramallo, F. (2024). Casa Barrio José: descomposiciones de una instalación en un ambiente narrativo. Praxis Educativa, 28(2) ISSN: 0328-9702 / ISSN-E: 2313-934X.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.* Anagrama.

Rancière, J. (2008). Pensar entre las disciplinas: una estética del conocimiento. *Revista Inaesthetik*, número 0.

Ricoeur, P. (1969). Objetividad y subjetividad en la historia. Tarea, 2, 7-24. *Memoria Académica.* Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1130/pr.1130.pdf

Ricoeur, P. (1996a). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México, DF: Siglo XXI Editores S.A.

Ricoeur, P. (1996b). *Si mismo como otro.* México, DF: Siglo XXI Editores S.A.

Ricoeur, P. (1994). *Educación y Política*. Buenos Aires: Editorial Docente.

Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores

Saltalamacchia, H. R. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación.* Ediciones Cijup.

Sanjurjo, Liliana (Coord.) (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.

Sarasa, M. C. (2016). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés.* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Rosario -UNR.

Schulman, S. (2023*). El conflicto no es abuso. Contra la sobredimensión del daño.* Paidós.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres).* Noveduc.

Southwell, M. (2020). La posición docente: entre la prescripción y la invención. *Praxis Educativa*, 24.

ISBN: 978-987-811-225-1

Southwell, M., & Vassiliades, L. (2014). La construcción de la posición docente: entre la identidad y la práctica. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8(8).

Silva, J., Barrientos, J. y Espinosa-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas. *Alpha*, (37), 163- 182. ISSN: 0716-4254

Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 763-786 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal.

Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa* 2(1), 42-54. DOI. Disponible en http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034

Terigi, F. (2009). En torno a la noción de formato educativo. *Revista del IICE*, (26), 7-17.

Wayar, Marlene (2019). *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena.* Fotografías de Lina M. Etchesuri. 1ª ed. Ilustrada por Nina Kunan. 2ª reimpresión. CABA: Muchas Nueces.

Yedaide, M. M. (2018). Hablar de "Pedagogías": un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local. Mar del Plata. *Revista de educación.* Año IX (14.2).

Conversatorio VII- Coordina: Sebastián Trueba

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E A MEDIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP – BRASIL

Simone Conceição Pereira Deák
GPFOPE – FCT/UNESP – PPTE/SP-Brasil
sideak@gmail.com

ISBN: 978-987-811-225-1

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" vinculada à linha de pesquisa intitulada "Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública". O olhar de nosso trabalho teve como foco a formação de professores centrada na escola, considerando os processos de formação continuada desencadeados a partir desse espaço, constituindo-se em local em que os professores aprendem sua profissão. O objetivo geral foi a investigação, identificação e análise das práticas dos gestores que desencadeiam processos de formação continuada de professores centrada na escola e os específicos, a identificação e descrição das práticas e processos de formação continuada de professores realizada pelos gestores, detectando quais práticas realizadas interferem na formação continuada de professores, acompanhamento e análise dos momentos de formação continuada organizados e realizados pelos gestores. Optamos pela "pesquisa qualitativa" na modalidade estudo de caso, desenvolvendo-se em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Os procedimentos adotados foram análise documental; observação dos momentos de formação centrada na escola; entrevistas com as duas gestoras (Diretora e Orientadora Pedagógica) e 10 professoras do ensino fundamental, primeiro ciclo. Para a escolha da escola elegemos critérios internos e externos, sendo o primeiro, a continuidade dos gestores na escola estudada, e o segundo, o resultado das avaliações externas e o desempenho das escolas da rede municipal, sendo que a escola selecionada reunia estes dois critérios. Os resultados apontam que no caso desta escola, a continuidade das gestoras, apesar da rotatividade das professoras, garantiu um processo de formação mais qualitativo, pois a experiência dessas gestoras fez com que encontrassem formas de ajuste à formação dos professores de acordo com esta realidade. Características como a ação extremamente organizada e direcionada das gestoras são práticas que favorecem a construção de um processo de formação significativo e qualitativo, que se reflete nas práticas das professoras em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Centrada na Escola; Formação Continuada; Gestão Escolar

Introdução

No Brasil, a formação continuada de professores começa a ganhar maior importância em meados da década de 1980, se concretizando como essencial a partir de 1990. Deste mesmo período, é o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e o investimento na qualidade da aprendizagem desse mesmo nível escolar.

Assim, a formação continuada em serviço, desde meados da década de 1980, tem assumido

ISBN: 978-987-811-225-1

muitas configurações, constituindo-se de palestras, cursos de curta duração, cursos de aperfeiçoamento, especialização, participação em congressos, encontros e demais eventos da área. A partir dos anos 2000, outras formas de se fazer/realizar a formação continuada de professores foram se constituindo, e a formação continuada na escola ganhou expressiva importância, como um dos importantes espaços para a discussão da relação teoria e prática, e do atendimento às demandas dos professores no cotidiano escolar e na sala de aula. A formação centrada na escola e/ou formação em contexto são denominações utilizadas como expressão da formação que tem como *lócus* a escola e que tem como um dos princípios o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da escola.

Considerando que a formação centrada e/ou continuada na escola caracterizou-se como um modelo alternativo de formação de professores à medida que, de acordo com as necessidades advindas da nova realidade escolar, este momento de formação começou a ganhar espaço e fazer parte da jornada de trabalho dos professores configurando-se como um direito e ao mesmo tempo como um dever para fazer frente às novas exigências da profissão docente. Esse novo quadro passa a integrar a agenda dos pesquisadores sobre formação de professores justificando nosso interesse em investigar o tema.

Percurso Metodológico

Nossa opção foi pela "pesquisa qualitativa", porque esta abordagem se adéqua ao objeto que estudamos e aos caminhos percorridos para sua efetivação. Tal investigação qualitativa se caracteriza pelo tipo Estudo de Caso e se desenvolveu a partir de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Bogdan e Biklen, (1994, p. 89) consideram que o Estudo de Caso "consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico". Segundo Lüdke e André, (1986, p.17), "o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular". Nosso foco esteve voltado ao ambiente escolar, mais precisamente os momentos de

ISBN: 978-987-811-225-1

formação na escola como nosso objeto de estudo e a ação dos gestores como fundamentais para a efetivação da formação continuada em serviço. Sua singularidade se constitui no fato de ser uma escola pública municipal, com gestores que permaneceram nesta escola por mais de 8 anos, o que revelou a continuidade de suas ações, o tamanho da escola, por se caracterizar como uma escola de tamanho médio e apresentar resultados que a diferenciam em relação a escolas que possuem realidades semelhantes e pertencem à mesma rede de ensino.

Os critérios elaborados para a escolha da escola pesquisada foram: escola inserida em bairro popular e periférico, sendo excluídas as escolas centrais; tamanho médio, ou seja, escolas em que o número de alunos atendidos não fosse superior a 400 e nem inferior a 250 alunos; atendimento específico para o Ensino Fundamental – 1º ciclo. Além dessas condições para a escola, consideramos o tempo de exercício do Diretor na escola, com no mínimo 5 anos, e um Orientador Pedagógico que em 2012 estivesse pelo menos, no início do segundo mandato, ou seja, iniciando o 4º ano na função, uma vez que os Orientadores Pedagógicos são professores efetivos eleitos por todos os funcionários da escola para um mandato de 3 anos, podendo concorrer a uma reeleição e considerando que no primeiro mandato esse professor que assume uma outra função passa por um processo de construção de identidade que altera todo seu processo de formação e de constituição da sua posição na escola. Essas características dos gestores estariam garantindo continuidade e experiência na função. No caso da escola pesquisada, a Diretora exercia o cargo nesta escola há 8 anos e a Orientador Pedagógico no terceiro mandato, iniciando seu 7º ano nesta função.

Além dos critérios já citados, consideramos também o desempenho das escolas do Ensino Fundamental nas avaliações da PROVA BRASIL e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sendo que a escola em que a pesquisa se desenvolveu, é a segunda no ranking da Rede Municipal com maior nota. Este é um elemento que consideramos importante somar à escolha da escola, uma vez que as avaliações externas, seja no nível nacional ou estadual, são instrumentos que direcionam o trabalho a ser desenvolvido nas redes, que influem tanto no

ISBN: 978-987-811-225-1

sentido estrutural quanto humano e interferem no direcionamento da formação continuada de professores.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas observações em 15 momentos de formação nos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), observação de uma reunião pedagógica e dois momentos de conselho de classe, análise documental a partir do Plano Diretor da referida escola e entrevistas realizadas com 10 professoras, a Diretora e a Orientadora Pedagógica da escola.

Formação continuada de professores

A formação de professores é alvo de muitas discussões no campo educacional, tendo em vista que se trata de matéria obrigatória quando se discute a qualidade da educação e o sucesso dos alunos de uma forma geral. Vista como condição necessária para realizar mudanças nas práticas dos professores através da reflexão e da construção de um "novo" saber-fazer que atenda a realidade da sociedade contemporânea, muitas ações de formação tem se desencadeado no interior dos sistemas de ensino influenciando e sendo influenciado pelas políticas de formação de professores, porém nem sempre atingindo os resultados esperados a partir destas ações.

Na busca pelo conceito de formação, podemos considerar que formação é ação, quando se considera a ideia de atividade, que vincula a ação do formador para o formando e deste como objeto/sujeito da ação de quem forma, mas que também realiza uma ação/atividade, a partir do momento em que desencadeia- se o processo de mediação.

nas afirmações de garcia, vemos a formação em três direções: a formação como função social, que se materializa nas práticas cotidianas, considerando a necessidade do saber-fazer, do saber-ser, e que se encarrega do conhecimento historicamente acumulado; a formação como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, podendo ser considerado desenvolvimento pessoal e que se constrói a partir das experiências vivenciadas pelo sujeito e a

ISBN: 978-987-811-225-1

formação como instituição, que se trata das agências formadoras, que planejam e desenvolvem as ações de formação; num sentido mais amplo pensam e executam as políticas de formação.

Ao conceito de formação está também intrinsecamente relacionado à ideia de incompletude do sujeito, de formação por toda a vida, sendo que o componente pessoal evidente está relacionado a finalidades, metas e valores e não apenas ao técnico e/ou instrumental, mantendo relação com o ideológico-cultural, enquanto espaço que define o sentido geral da formação em processo.

Nosso referencial teórico-metodológico sobre a formação centrada na escola está orientado pelos estudos portugueses e espanhóis, notadamente por Canário (1998), Nóvoa (2003) que a tratam também como formação em contexto e o espanhol Francisco Imbernón (2006, 2009, 2010) que ressalta a importância de uma formação permanente realizada a partir de coletivos fortes, para o desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e para uma autonomia profissional compartilhada.

Estes autores apontam a formação centrada na escola ou formação em contexto, como uma nova perspectiva na formação continuada de professores, considerando que para atender a realidade da escola pública contemporânea, exige-se a necessidade de mudança nas políticas e nas práticas ao realizá-la, buscando atender as exigências do novo contexto social e educacional. Ressaltam a importância de analisar o contexto político-social como elemento imprescindível da formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado.

A gestão democrática da escola e a formação de professores

Considerando o objeto central deste trabalho, que é a formação dos professores centrada na escola e a ação dos gestores escolares como fundamental na efetivação do processo de formação continuada em serviço, tendo como lócus a escola e o seu potencial como espaço de aprendizagem para estes profissionais, situamos a gestão democrática da escola neste processo, como elemento central das políticas públicas educacionais, considerado de fundamental importância para a discussão e garantia da qualidade do ensino.

ISBN: 978-987-811-225-1

Segundo Paro (2008), a educação escolar só se realiza, com relação à unidade escolar, se forem dispostos e utilizados os recursos de forma intencional e organizada para atender aos objetivos que se tem em mente. Preocupar-se com a prática administrativa das escolas envolve ter em conta a coerência entre meios e objetivos na realização da atividade educativa.

Esta trajetória do pensamento administrativo adotado na educação brasileira, no entanto, passou por momentos diferentes e de acordo com Sander (2007), pode ser dividida em quatro fases: **organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural**, sendo que cada uma delas corresponde a um modelo específico de gestão da educação, sendo eles, respectivamente, **eficiência, eficácia, efetividade e relevância**. O autor ressalta que essa identificação de fases históricas ao longo do século passado, é realizada para efeitos analíticos, pois estas fases são, muitas vezes, sobrepostas. Este autor apresenta essas fases e modelos, e propõe o paradigma multidimensional em que a administração da educação orienta-se por conteúdos substantivos e valores éticos construídos coletivamente, como a liberdade e a igualdade que, outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, tanto na escola como na sociedade. Cabe à administração o papel de mediação dialógica entre as dimensões e o todo, entre o intrínseco e o extrínseco, entre o instrumental e o substantivo do processo educacional, considerando a visão de simultaneidade. Para tanto, este paradigma se apoia em ampla contribuição transdisciplinar.

Nesta trajetória desenvolvida sobre a administração/gestão da escola, pontuamos a função da atual coordenação pedagógica nas escolas brasileiras, e que com maior ou menor importância está presente em todas as escolas dos estados brasileiros, se colocando cada vez mais em todos os espaços escolares como importante e necessário, e cada dia mais vinculado à formação de professores na escola. À medida que a função do coordenador pedagógico foi ganhando maior importância no contexto educacional brasileiro, de forma geral, intensificando – se a partir da década de 1980, suas demandas de trabalho também se ampliaram cada vez mais associada à

ISBN: 978-987-811-225-1

formação docente e amparada pelo discurso da escola como *lócus* de formação do professor reflexivo.

A escola estudada

A escola selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa é uma das 11 escolas municipalizadas em 1999. Foi inaugurada em dezembro de 1994 e iniciou seu funcionamento em 1º de fevereiro de 1995. Foi mantida pelo governo estadual até 1999 quando ocorreu a municipalização das primeiras escolas de Ensino Fundamental em Presidente Prudente. Possuía, na época, como modalidade de ensino, apenas o Ensino Fundamental – 1º ciclo (1º ao 5º ano). Possuía 10 salas de aula em funcionamento, sendo 5 classes no período da manhã e 5 no período da tarde, oferecendo atendimento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos dois períodos e um total de 298 (duzentos e noventa e oito) alunos na idade de 6 a 10 anos. Das 10 professoras que compunham o corpo docente da escola, 5 eram efetivas e 5 contratadas, e das 5 contratadas apenas 1 já estava na escola no ano anterior.

Os momentos observados foram 15 dias de HTPC, sendo que 10 momentos ocorreram no segundo semestre de 2012 e 5 momentos no segundo semestre de 2013, num total de 30 horas de HTPC. Também foram feitas observações de uma Reunião Pedagógica e dois momentos de Conselho de Classe, ambos realizados no segundo semestre de 2013.

Alguns procedimentos referentes à ação da Orientadora Pedagógica se mantiveram em todos os HTPCs, e são eles: presença de pautas muito bem elaboradas; em todas elas constavam os objetivos e itens a serem trabalhados e discutidos; as HTPCs sempre se iniciavam com a leitura de um texto literário, normalmente crônicas, que fazem parte dos momentos de formação em toda a rede e tem por objetivo formar o professor leitor, não apenas leitor de textos acadêmicos, mas apreciador e conhecedor de boa literatura; descrição das atividades a serem realizadas detalhadamente, encontrando-se encaminhamentos para realização de leituras de textos a serem trabalhados com os alunos, textos para os professores constituindo-se tanto de textos teóricos, como textos teórico-metodológicos para reflexão e discussão, como encaminhamentos para o

ISBN: 978-987-811-225-1

trabalho com determinados materiais e recursos didático-pedagógicos como jogos, material dourado, barras de *cuisenaire*, dominó, entre outros; em algumas pautas, quando havia necessidade, alguns avisos e combinações sobre atividades que ocorreriam na escola ou relacionado às atividades das gestoras.

As vozes dos gestores e professores sobre a formação centrada na escola

Nosso primeiro contato com as gestores e as professores da unidade escolar deu-se a partir das primeiras observações quando indagamos aos sujeitos sobre a possibilidade de realização de nossa pesquisa com entrevistas individuais a serem feitas posteriormente. Ao entrevistar as professoras e as gestoras, foi possível perceber que como todo educador, independentemente de sua função primeira, enfrentam grandes desafios no exercício da função considerando o atual contexto educacional; seus discursos são permeados de situações conflituosas e elas próprias admitem dificuldades em lidar com este cotidiano, por mais que sejam comprometidas com o que fazem.

Com relação ao tempo de serviço das gestoras, tanto a Diretora quanto a Orientadora Pedagógica, possuem a maior parte de seu tempo de serviço no magistério vividos na rede municipal de Presidente Prudente, tendo a Diretora 16 anos e a Orientadora Pedagógica 15 anos de experiência no magistério. A experiência da Diretora na gestão escolar iniciou-se no Ensino Fundamental (1º ciclo), após o processo de municipalização, ocorrido em 1999. Tanto a Diretora quanto a Orientadora Pedagógica possuem quase o mesmo tempo de serviço nesta escola, sendo que a Diretora, ao ser aprovada em concurso público para Diretor, assumiu o cargo, e permaneceu na mesma escola até o momento da coleta de dados. A Orientadora Pedagógica, está na escola há 10 anos, sendo 2 anos em sala de aula e 8 anos na orientação pedagógica; embora as formas de provimento do cargo de Diretor e a função de Orientador Pedagógico sejam diferentes, essa coincidência assegura um processo de continuidade da formação continuada em serviço, considerando a permanência das gestoras; porém, o mesmo não ocorre com o grupo de professoras.

ISBN: 978-987-811-225-1

Nas entrevistas, as gestoras avaliam como positiva a participação das professoras nos momentos de formação centrada na escola e a Diretora afirma que as professoras veem sentido no estudo realizado. No que diz respeito às razões para o bom desempenho da escola nas avaliações externas, a Diretora atribui esse sucesso à equipe de professores, aponta também a boa relação e objetivos comuns entre ela e a Orientadora Pedagógica, assim como com as professoras. A Orientadora Pedagógica atribui o sucesso ao comprometimento da equipe, pois alega que o trabalho de formação continuada é importante, mas se não houvesse vontade dos professores em realizar o melhor trabalho, isto não aconteceria.

Nas entrevistas com as professores, comparece em seus discursos a importância da formação centrada na escola, que expressam que nesta escola, o HTPC ocorre de forma satisfatória, é muito bem aproveitado, ocorre de fato e declaram que aprenderam bastante nestes momentos. De forma geral, todas as professoras atribuem ao HTPC o momento mais importante em que ocorre a formação continuada em serviço e ressaltam que a formação na escola é a mais importante, é a que verdadeiramente subsidia o trabalho do professor. Algumas professoras enfatizam as trocas de experiência que ocorrem nesse espaço, argumentando que este momento também é muito importante. Embora sabendo que a formação centrada na escola ocorre em diversos momentos e espaços e não apenas no HTPC, a garantia destas horas remuneradas para uma discussão coletiva de suas práticas, para a reflexão sobre o seu saber fazer, é essencial para a concretização de boas práticas de formação continuada dos professores, assim, como para seu desenvolvimento profissional.

Concluímos que as professoras atribuem à formação continuada que ocorre nos HTPCs, o bom desempenho da escola nas avaliações externas, pois alegam aprender bastante nestes momentos, respaldando o trabalho em sala de aula, afirmam também que a gestão da escola contribui muito para isso, declarando que a boa organização e o empenho tanto em conseguir condições, como em trabalhar com os problemas, contribuem muito para o sucesso nas avaliações. Declaram que

ISBN: 978-987-811-225-1

o trabalho em grupo é importante, e que nessa escola isso acontece muito, que existe um grande empenho de todos e o comprometimento das professoras com o trabalho de sala de aula é grande.

Considerações finais

Neste trabalho, nosso objeto de estudo concentrou-se na formação de professores centrada na escola com foco na ação dos gestores escolares, com o objetivo de aprimorar a qualidade do trabalho docente bem como a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino refletindo positivamente no desempenho dos alunos. Assim, nosso objetivo constituiu-se da investigação, identificação e análise das práticas dos gestores que desencadeiam processos de formação continuada de professores centrada na escola. Este é um dos aspectos que tem ganhado destaque nas discussões sobre formação de professores em serviço nas últimas décadas: qual é o *lócus* privilegiado para a formação continuada dos professores.

A centralização do fazer pedagógico nas escolas induzido pelas avaliações externas tem várias causas, entre elas, a ausência de um currículo pensado a partir do processo de formação de gestores e professores que resulte em claras opções do que se quer ensinar e como, considerando que o currículo é um recorte a partir das opções de seus atores e envolve construção coletiva e autônoma nesse processo; pelas próprias demandas de formação tanto de gestores como dos professores no encaminhamento dos processos formativos nas Unidades Escolares, sendo que o Projeto Político Pedagógico da escola ainda não ocorre num processo de construção coletiva articulado a essas demandas, ficando sua importância em segundo plano. O terceiro, diz respeito, ao contexto atual, a forma como se concebe a educação do indivíduo e suas relações com a sociedade, dissociando o trabalho da escola e a cidadania tanto dos gestores como dos professores, alunos e comunidade em geral.

Infelizmente, as pressões relacionadas às avaliações externas permanecem e se intensificam e não há vontade política de reverter esse processo no âmbito municipal, assim como não há entendimento de que currículo e avaliação devam estar articulados, e a avaliação não pode e não deve estar à frente nesse processo.

ISBN: 978-987-811-225-1

A formação centrada na escola, como uma nova perspectiva na formação continuada de professores, rompe com o modelo individualista e transforma as práticas de formação num processo intenso de colaboração entre pares. Seus pressupostos são: a escola como foco do processo de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança. As professoras possuem um discurso sobre a atuação das gestoras e dos momentos de formação centrada na escola considerando-os muito bons, afinado com o discurso das gestoras. Enfatizam inclusive que já passaram por outras unidades escolares da rede municipal e declaram que em outras escolas o processo de formação não ocorre de forma tão efetiva, organizada e produtiva. Nesse discurso, podemos levantar algumas hipóteses que nos levam a pensar que a equipe gestora de outras escolas percorre caminhos diferentes dos encaminhados pela SEDUC, o que pode ser positivo ou não. Podemos também considerar que os momentos de formação em outras escolas não significativos e bem aproveitados ou que não possuem o foco excessivo nas avaliações externas. Enfim, são apenas algumas considerações do que pode ocorrer em outras escolas.

Quanto a formação continuada e centrada na escola, existe por parte da diretora um direcionamento direto ao papel da orientadora pedagógica e esta, por sua vez, indica que a formação continuada e formação centrada na escola estão interligadas. As professoras, no que diz respeito à formação centrada na escola, demonstram desconhecimento deste termo, sendo que a formação continuada é mais familiar e cotidiana. A HTPC é considerado o momento mais importante da formação centrada na escola por professoras e gestoras.

No que diz respeito às avaliações externas, tanto as gestoras como as professoras demonstram se sentir muito satisfeitas com os resultados das avaliações, sem maiores reflexões sobre o significado de tais avaliações e o que representam no contexto geral. As gestoras, por sua vez, atribuem à equipe de professoras esse sucesso, e a Orientadora Pedagógica ressalta ainda o comprometimento da equipe, indicando que a formação realizada é importante, porém se as professoras não tivessem a preocupação e o compromisso de fazer acontecer em sala de aula, de realizar na prática os resultados seriam outros. As professoras também realizam o discurso de

ISBN: 978-987-811-225-1

que a formação realizada nos momentos de HTPC é responsável pelo sucesso nas avaliações. Não externam, dessa forma, uma visão mais crítica sobre os efeitos das avaliações externas e consideram que, se os alunos têm bom desempenho nas avaliações é porque cumpriram com sua função de professor e os alunos aprenderam os conteúdos cobrados nas avaliações.

Referências

BarrosO, João (1996) (Org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora.

Campos, Patrícia R. I. e Aragão, Ana M. F. (2012) O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: Placco, Vera M.N.de S. e Almeida, Laurinda R. (Orgs.*)*. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo, Edições Loyola.

Canário, Rui (1998) A escola: lugar onde os professores aprendem. In: *Revista de Psicologia da Educação*. São Paulo, 6, 9-27.

Domingues, Isaneide. (2014) *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.* São Paulo: Cortez.

García, C. M. (1997). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Imbernón, F. (2009) *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2010) *Formação Permanente do Professorado: novas tendências.* São Paulo: Cortez.

_____ (2006) Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.

ISBN: 978-987-811-225-1

Lüdke, M. e André, M. (1986.) E.D.A..Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,

Nóvoa, A. (2013) *Novas Disposições dos professores: a escola como lugar de formação*. In: http://repositório.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf . Acesso em 10 de outubro de 2013.

Paro, V. H. (2010) *Administração Escolar: introdução crítica*. 16ª ed. São Paulo: Cortez.

Sander, B. (2007) *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro.

PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA: EXPERIENCIAS DE UNA ESTUDIANTE DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

Ferreira, Suzanna Neves
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)
suzanna.neves@unesp.br

Rinaldi, Renata Portela
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
renata.rinaldi@unesp.br

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar las actividades desarrolladas en la Pasantía Docente del Programa de Perfeccionamiento y Apoyo a la Docencia en la Educación Superior, realizada por una doctoranda del Programa de Postgrado en Educación. La experiencia tuvo lugar en el segundo semestre de 2023, en la carrera de Pedagogía de la Universidad Estadual Paulista, en la asignatura de Didáctica, impartida en horario vespertino. Durante la pasantía, fue posible acompañar y analizar diferentes dimensiones del trabajo docente en la educación superior, incluyendo la organización técnico-didáctica, la relación entre profesores y alumnos y los procesos de evaluación. El desarrollo de la pasantía se fundamentó en un enfoque cualitativo de

ISBN: 978-987-811-225-1

investigación educativa, seguiendo la perspectiva teórico-metodológica de Pimenta y Lima (2017) y Lüdke y André (1986). Como método de recolección de datos se utilizó la observación participante, en la que el observador asume un papel activo en el contexto investigado. Para registrar las observaciones se utilizaron notas descriptivas y reflexivas sobre las actividades en el aula, así como fotografías de las producciones autorales de los estudiantes. Los resultados indican la necesidad de procesos de formación de profesores para la educación superior en Brasil, que se articulen con las actividades de enseñanza, investigación y extensión. La práctica docente supervisada tiene un potencial promisorio, ya que puede permitir a los estudiantes de posgrado participar colaborativamente en la planificación pedagógica de la enseñanza de grado, en la orientación, en los espacios y momentos de debate, así como en el análisis y repensamiento de la práctica pedagógica. De esta forma, pretendemos alcanzar la excelencia en la formación para la docencia en instituciones de educación superior, vinculando esta experiencia al futuro contexto de la práctica profesional.
Palabras clave: Educación superior; universidad; formación de profesores; alumno de postgrado; licenciatura en Pedagogía.

Introducción

La pasantía de los estudiantes en Brasil está regulada por la Ley 11.788/2008, que establece en el art. 3º "§1º La pasantía, como acto educativo escolar supervisado, debe ser efectivamente monitoreada por el profesor supervisor de la institución de enseñanza y por un supervisor de la parte concedente, [...]", por lo tanto, la Pasantía es un acto educativo escolar supervisado, desarrollado en el ambiente de trabajo, que tiene como objetivo preparar a los estudiantes para el trabajo productivo.

Con relación a las pasantías docentes en la educación superior, en stricto sensu cursos de posgrado, objeto de este estudio, la Ordenanza N.º 076, del 14 de abril de 2010, emitida por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior (CAPES), es la reglamentación vigente del Programa de Demanda Social (DS), que tiene como objetivo formar los recursos humanos de alto nivel que el país necesita, "La pasantía pedagógica es parte integrante de la formación del estudiante de posgrado, con el objetivo de prepararlo para la docencia y cualificar la enseñanza de pregrado, y es obligatoria para todos los becarios del Programa de Demanda Social" (Brasil, 2010, art. 18).

ISBN: 978-987-811-225-1

En el contexto institucional en el que se desarrolló, fue establecido por la Resolución de la Universidad del Estado de São Paulo (Unesp), N.º 14, de 18 de abril de 2022, que prevé el Programa de Actividades y Perfeccionamiento en la Enseñanza en la Educación Superior (PAADES) e institucionaliza la obligatoriedad de una Pasantía de Enseñanza para todos los estudiantes de posgrado con beca de doctorado o maestría del Programa DS matriculados en la Unesp. Para ello, la ordenanza establece que el estudiante de postgrado realizará actividades supervisadas en asignaturas de grado en la propia institución, con vistas a su formación y preparación académica profesional para la docencia de grado, por lo que la Práctica Docente deberá abarcar múltiples dimensiones del trabajo docente, tales como: la organización técnica y didáctico-pedagógica, la relación profesor-discípulo y los procesos de evaluación, siendo la duración mínima de la Práctica Docente de un semestre para el máster y de dos semestres para el doctorado.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es presentar las actividades realizadas por una estudiante de doctorado durante la Pasantía Docente PAADES, que tuvo lugar en el segundo semestre de 2023, en la carrera de Pedagogía de un campus de la Unesp. Estudios e investigaciones centrados en el desarrollo de la pasantía son necesarios en el contexto de la formación de profesores para la educación básica y superior, ya que persisten desafíos en los cursos de pregrado, así como en los cursos de posgrado, que se centran en la formación de investigadores en detrimento de la formación pedagógica de los profesores para trabajar en la educación superior, como advierten Lima y Leite (2019, p. 75) “En el contexto actual, la pasantía docente es uno de los pocos intentos institucionales de contribuir a cambios en el escenario de la formación de profesores en la educación superior”.

Habiendo contextualizado el objeto de estudio y la importancia de la temática abordada en este trabajo, en el siguiente apartado se muestra el recorrido metodológico trazado en la Pasantía Docente en la Unesp, luego en el apartado de resultados y discusiones se señalan las potencialidades y debilidades de la Pasantía Docente para la preparación y formación de docentes

ISBN: 978-987-811-225-1

para la educación superior, y finalmente se concluye con las reflexiones planteadas en las consideraciones finales.

Metodología

Las Prácticas Docentes PAADES en la Unesp comenzaron con la inscripción del estudiante de postgrado en la asignatura de Didáctica (60 horas) del curso vespertino de Pedagogía en el Departamento de Educación. Tras la aprobación de la matrícula por parte del Departamento, el estudiante de postgrado y el profesor responsable de la asignatura planificaron conjuntamente las actividades a realizar durante este periodo. El plan de actividades se elaboró a partir de la perspectiva defendida por Pimenta y Lima (2017), considerando las Prácticas de Enseñanza como investigación, con el fin de superar la dicotomía entre actividades teóricas y prácticas. La planificación y ejecución de las actividades de Prácticas de Enseñanza siguieron los parámetros de la investigación cualitativa en educación (Lüdke; André, 1986).

El proceso de investigación cualitativa implica el diálogo entre los investigadores y los participantes, destacando al mismo tiempo la perspectiva de estos últimos. La observación "[…] ocupa un lugar privilegiado en los nuevos enfoques de la investigación educativa. [...] la observación permite al investigador tener un contacto estrecho y personal con el fenómeno estudiado" (Lüdke; André, 1986, p. 26).

La observación participante, como procedimiento metodológico más coherente con los objetivos propuestos para las Prácticas Docentes en la enseñanza de grado, abarca múltiples dimensiones de la labor docente, como la organización técnica y didáctico-pedagógica, la relación profesor-alumno y la evaluación. El contenido y enfoque de las observaciones se alinearon con los objetivos descritos y, para registrar las observaciones, se tomaron notas descriptivas y reflexivas, así como fotografías de las actividades y producciones de los estudiantes. Los resultados se analizaron desde una perspectiva descriptivo-analítica.

ISBN: 978-987-811-225-1

Resultados y discusión

Las Prácticas Docentes, de acuerdo con la metodología definida, tuvieron al doctorando como «observador participante». De esta forma, la identidad del estudiante de posgrado y los objetivos de la Práctica Docente fueron presentados a los estudiantes desde el inicio del curso. Según Pimenta y Lima (2017, p. 107), la pasantía es un campo de conocimiento y un espacio de formación docente, en el cual el pasante realizará su "[...] investigación/intervención, podrá aprender la profesión docente y encontrar elementos para la formación de su identidad".

Desde esta perspectiva, las actividades de prácticas docentes supervisadas permitieron involucrar activamente al estudiante de posgrado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, mediación y evaluación). Durante el semestre, se desarrollaron diversas actividades teóricas y prácticas con los alumnos matriculados en la asignatura de Didáctica. Las actividades propusieron momentos para reflexionar e identificar en los aportes teóricos las características del papel de la Didáctica y su objeto de estudio en algunos períodos de la historia, identificar los aspectos socioeconómicos y políticos que influyeron en las propuestas pedagógicas presentes en la Educación, así como las aproximaciones al papel de la Didáctica en cada momento histórico y su contribución actual a la formación docente y a la escuela del siglo XXI impactada por la pandemia del Covid-19, reflexiones sobre el desempeño profesional de los pedagogos, actividades pedagógicas individuales y colectivas sobre situaciones reales de enseñanza-aprendizaje documentadas a través de narraciones escritas e ilustraciones.

La Figura 01 muestra registros de una de las actividades propuestas en la asignatura de didáctica del curso de Pedagogía, en la cual los futuros profesores ilustraron sus perspectivas, respondiendo a la pregunta: «¿Cuál es la escuela que queremos?». El desarrollo de estas actividades se justifica por proporcionar momentos de reflexión planificados, intencionados y contextualizados.

Se entiende así la función de los cursos de grado: "[...] formar profesionales capaces de enseñar en situaciones singulares, inestables, inciertas, relacionadas con conflictos y dilemas, que

ISBN: 978-987-811-225-1

caracterizan la enseñanza como práctica social en contextos históricamente situados" (Pimenta, 2008, p. 24).

El análisis de la figura 01 revela diferentes representaciones visuales de la escuela ideal, según la perspectiva de los profesores en formación. A partir de las ilustraciones, es posible identificar categorías y elementos clave que expresan concepciones sobre la educación y la función social de la escuela.

Las ilustraciones reflejan una comprensión profunda de la importancia de la escuela como espacio de inclusión, transformación social y desarrollo del pensamiento crítico. El énfasis en la diversidad, la gestión democrática y el aprendizaje sugiere significativamente que los futuros educadores perciben la escuela no sólo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino también como un entorno dinámico para la construcción colectiva y la emancipación.

Según Freire (2011) "enseñar requiere la certeza de que el cambio es posible [...] al darnos cuenta de ello, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad" (pp. 74-75). Por lo tanto, frente a los desafíos políticos, económicos y sociales, es fundamental superarlos para construir una escuela inclusiva y democrática. Los profesores deben darse cuenta de que la transformación es factible porque tiene el potencial de intervenir en la realidad y promover nuevas formas de existencia y aprendizaje.

Las reflexiones de los profesores en formación inicial apuntaron a la necesidad de construir una sociedad y una escuela con perspectiva democrática y crítica, que valore la diversidad y tenga al alumno como protagonista de ese proceso.

Destacamos la necesidad de que las carreras ofrezcan actividades planificadas y orientadas por objetivos pedagógicos que vinculen los conocimientos teóricos y prácticos en la formación docente. A través de estos conocimientos, estos profesionales podrán intervenir en sus realidades, creando espacios de aprendizaje significativo en la escuela.

La realización del Internado Pedagógico en la asignatura de Didáctica, en el curso de pedagogía, puso en evidencia el papel fundamental que la Didáctica desempeña en los procesos de formación

ISBN: 978-987-811-225-1

de profesores para actuar profesionalmente en la enseñanza básica y superior, corroborando esta perspectiva, Libâneo (2006, p. 28) define, "(...) la Didáctica se caracteriza como una mediación entre las bases teórico-científicas de la educación escolar y la práctica docente. Actúa como puente entre el 'qué' y el 'cómo' del proceso pedagógico escolar".

Durante mi participación en las prácticas de enseñanza en el Programa de Educación de Posgrado (PPGE), descubrí que existen otros pilares de la universidad además de la investigación. Severino (2009) afirma que la enseñanza, la investigación y la extensión se articulan eficazmente en la universidad, pero a partir de la investigación, por lo que profesores y estudiantes necesitan de la investigación para llevar a cabo una enseñanza eficaz y un aprendizaje significativo. "[...] Sin duda, es equivocada la tendencia a privilegiar la investigación, a reducir el papel de la universidad al de hacer investigación, como si fuera la única actividad a ser honrada" (Severino, 2009, p. 260). En este escenario, la Práctica Docente en el PPGE contribuye a la vivencia de la práctica docente en la enseñanza superior, experimentando los pilares esenciales de la universidad, basándose en la investigación, llevando a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que proporciona la construcción activa del conocimiento. Sabemos, sin embargo, que esta voluntad de enseñar en la educación superior también está vinculada a la voluntad del supervisor para desarrollar esta experiencia.

Para reiterar, las normas que regulan las actividades de pasantía en Brasil y en los cursos de posgrado (Ley N.º 11.788/2008, Ordenanza CAPES N.º 076/2010, Resolución Unesp N.º 14/2022), la Pasantía Docente es esencialmente una pasantía supervisada, que requiere la supervisión del profesor responsable de la asignatura y un plan de actividades. El proceso de formación académica profesional de los profesores de enseñanza superior no debe ser una tarea secundaria y marginada en las universidades, como ha sido el caso. En muchas realidades, las Prácticas Docentes son el único momento en el que los postgraduados tendrán contacto con actividades docentes supervisadas en la enseñanza superior, pero las Prácticas Docentes sólo son obligatorias para los becarios DS, lo que demuestra una falta de consideración de la importancia

ISBN: 978-987-811-225-1

de la Didáctica y de las Prácticas Docentes para la formación académica profesional de los profesores para trabajar en la enseñanza superior.

A modo de conclusión

El desarrollo de las actividades de la pasantía docente supervisada permitió a la estudiante de posgrado acompañar y vivenciar el desarrollo de las dimensiones del trabajo docente, ampliando su repertorio metodológico para la enseñanza en la educación superior, participando en la selección de contenidos curriculares y bibliográficos, en la organización de recursos didácticos y materiales de apoyo, vivenciando la relación docente-discípulo y los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, resignificando este proceso a la realidad de las escuelas de hoy (Libâneo, 2006; Lima; Leite, 2020). Así, constatamos que la práctica docente supervisada pudo contribuir para la formación de un futuro formador de profesores en la enseñanza superior, en la medida en que replanteó la práctica pedagógica del profesor considerando el perfil de los alumnos, los contenidos del currículo, la realidad del futuro contexto profesional de los estudiantes de licenciatura y la voluntad de construir juntos el proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera.

Referencias bibliográficas

Brasil. (2008). *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. *Diário Oficial da União*, seção 1, 26 set. 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2010). *Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010*. *Diário Oficial da União*, seção 1. https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente*. Paz e Terra.

Libâneo, J. C. (2006). *Didática*. Cortez.

ISBN: 978-987-811-225-1

Lima, J. O. G. de, & Leite, L. R. (2020). O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: Um relato de experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 100*(256), 753-768. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.3986

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.

Pimenta, S. G. (2008). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e docência* (8ª ed.). Cortez.

Severino, A. J. (2009). Expansão do ensino superior: Contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 14*(1), 253-266. https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200002

Universidade Estadual Paulista. (2022). *Resolução nº 14 de 18 de abril de 2022: Dispõe sobre o Programa de Atividades e Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior (PAADES).* https://www2.unesp.br/Home/propg/legislacao/resolucao_14_2022_paades.pdf

Figura 01: Representaciones ilustrativas de la escuela ideal desde la perspectiva de los profesores en formación.

ISBN: 978-987-811-225-1

Fuente: Datos recogidos en 2023. Elaboración propia.

NARRATIVAS DE GESTORES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN EL MUNICIPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SÃO PAULO

Ulloffo, Renan Moreira
Facultad de Ciencia y Tecnología - Universidad Estadual Paulista (FCT/Unesp)
renan.moreira@unesp.br

Rinaldi, Renata Portela
Facultad de Ciencia y Tecnología - Universidad Estadual Paulista (FCT/Unesp)
renata.rinaldi@unesp.br

Resumen
Este trabajo es un extracto de la tesis de maestría titulada "*Narrativas de gestores sobre la experiencia en el Programa de Educación Integral (PEI) en el municipio de Presidente Prudente – SP*" (Ulloffo, 2023) defendida en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencia y Tecnología - FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente - São Paulo, que tuvo como objetivo general "*Investigar cómo ocurre la experiencia de trabajo y las condiciones (sociales y materiales) del equipo de gestión escolar que actúa en las escuelas incluidas en el Programa de Educación Integral en el estado de São Paulo*". Para ello, contamos con la colaboración de ocho profesionales que forman parte de la dirección escolar de tres escuelas estatales (E1, E2 y E3) pertenecientes a la política: Director; Coordinador de Organización Escolar (COE) y Coordinador de Gestión Pedagógica General. La naturaleza de la investigación es cualitativa desde una perspectiva (auto)biográfica y los instrumentos utilizados para producir el corpus fueron entrevistas narrativas (Souza, 2004; 2014). Como resultado, hemos visto una flexibilización en la forma de ingreso de nuevos profesionales, lo que ha repercutido en: i. mayor número de profesionales que abandonan; ii. desempeño insatisfactorio; iii. ingreso de profesores no licenciados; iv. rotación de profesores; y v. falta de compromiso y de vínculos profesor-escuela y profesor-alumno. Dicho esto, en poco más de una década desde la implantación del PEI en el estado de São Paulo, hemos visto repercusiones en relación con la práctica docente y la organización escolar, lo que ha exigido al equipo directivo adoptar actitudes que promuevan un

ISBN: 978-987-811-225-1

buen ambiente escolar y mantener buenas relaciones personales para mitigar los conflictos internos.

Palabras claves: Programa de Educación Integral; Gestión escolar; Narrativas (auto)biográficas.

Programa de Educación Integral: breve contextualización

Según la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (Seduc-SP), en las últimas décadas se han registrado avances en el acceso a la educación básica en el estado. Sin embargo, debido al crecimiento del número de matrículas, la Seduc-SP y el gobierno de São Paulo se han preocupado por mejorar la calidad de la enseñanza.

Con esto en mente, en 2011, bajo el gobierno de Geraldo Alckmin (2011 - 2014) por el Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB), se introdujo el Programa Compromiso Educación - São Paulo en asociación con Seduc - SP, con el objetivo de repensar el modelo escolar de la red educativa del estado de São Paulo. Con la justificación de buscar "[...] otra alternativa para la expansión de la educación integral" (São Paulo, 2014, p.12), implantó el Programa de Educación Integral (PEI) a través de las Leyes Complementarias n.º 1.164, de 4 de enero de 2012, y n.º 1.191, de 28 de diciembre de 2012, y aprobado por el Decreto n.º 59.354, de 15 de julio de 2013. En cuanto al PEI, las directrices afirman que la política se basó en experiencias internacionales y en el modelo del Gimnasio de Pernambuco, ideado por el Instituto de Corresponsabilidad Educativa (ICE). Se trata, por lo tanto, de un programa con aspectos organizativos y operativos propios, es decir, se establece el Régimen de Dedicación Exclusiva (RDE) para el personal docente, que permite a los profesionales trabajar 40 horas semanales en la misma institución de enseñanza y se les ofrece un Bono de Dedicación Exclusiva - GDE, del cual: I - R$2.120,00 se paga a los profesores y II - R$3.180,00 se paga a los equipos directivos (São Paulo, 2023).

En cuanto al funcionamiento, se ha establecido que las escuelas deben seguir cinco premisas: i. protagonismo; ii. formación continua; iii. corresponsabilidad; iv. excelencia en la gestión; y v. replicabilidad. Para ello, las escuelas cuentan con aulas temáticas y una infraestructura de

ISBN: 978-987-811-225-1

laboratorios informáticos y científicos, y deben ajustarse a la realidad de los alumnos de modo que les lleven a realizar sus proyectos de vida.

Además, la organización prevé un Modelo Pedagógico con integración curricular para el desarrollo de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), con actividades complementarias y una Parte Diversificada que contiene: Orientaciones de Estudio; Electivas; Prácticas Experimentales; Proyecto de Vida, Protagonismo Juvenil; Tecnología e Innovación; entre otras. También incorpora metodologías como Liderazgo de Clase, Tutoría y Clubes Juveniles. Además, el PEI ofrece a sus profesionales el Modelo de Gestión de Personas por Competencias y el Modelo de Gestión. Respecto al primero, se utiliza una evaluación competencial (denominada 360º grados) que pretende ayudar a cualificar al profesorado (docentes y directivos) midiendo los puntos que se consideran fuertes y las carencias que necesitan ser mejoradas por los profesionales. El segundo modelo, por su parte, cuenta con numerosos documentos que contribuyen al avance de la política, tales como: Plan de Acción, Programa de Acción, Agenda (Bimestral y Escolar); y Guías de Aprendizaje.

Es a partir de estas premisas, organización y funcionamiento que el estado de São Paulo reconoce que estas acciones realizadas por las escuelas del PEI son capaces de alcanzar los objetivos educativos y la "[...] formación de un joven autónomo, solidario y competente" (São Paulo, 2012, p. 15).

Con estos antecedentes, el objetivo central de este trabajo fue "*analizar la implementación del Programa de Educación Integral en la red del estado de São Paulo*", tomando como referencia las narrativas (auto)biográficas de ocho empleados que trabajan en la gestión escolar y desempeñan sus funciones en tres unidades del programa en el municipio de Presidente Prudente - São Paulo.

Metodología

ISBN: 978-987-811-225-1

Este estudio utilizó la investigación cualitativa desde una perspectiva (auto)biográfica de investigación, desarrollada a través de entrevistas narrativas. La elección del enfoque cualitativo se justifica por la posibilidad de ofrecer a los investigadores un campo interpretativo de la naturaleza de los individuos y sus acontecimientos sociales, así como proporcionar una comprensión de las innumerables complejidades de la vida como resultado de la investigación. Se trata de una investigación humanística, ya que los medios cualitativos contribuyen a describir las complejidades de los problemas reales de tal forma que permiten interpretar las relaciones humanas y sociales, cada una en sus particularidades y singularidades.

La adopción de la investigación (auto)biográfica se debió al hecho de que se centra en los seres humanos y sus diversos contextos y situaciones cotidianas. A través de este método, es posible interpretar cada naturaleza personal que "[...] está marcada por aspectos históricos y subjetivos en relación con las reflexiones y análisis construidos por cada persona sobre el acto de recordar, narrar y escribir sobre sí misma" (Souza, 2014, p. 43) y también permite "[...] una atención muy particular y un gran respeto por los procesos de sus principales cualidades, que la distinguen de la mayoría de las metodologías de investigación en las ciencias sociales" (Nóvoa; Finger, 2014, p. 23).

Las narrativas (auto)biográficas son una poderosa herramienta de investigación y formación, ya que son capaces de ir más allá de las dimensiones del yo individual. Trabaja con la secuencialidad de los acontecimientos vitales y sus significados, emociones y sentidos vinculados a las esferas cultural, personal y social, además de centralizar los cursos y experiencias vitales de cada sujeto. Dicho esto, utilizamos las entrevistas narrativas como herramienta para producir el corpus narrativo ya que, según Souza (2011, p. 217), "[...] las narrativas forman parte de este espacio en el que el actor parte de su propia experiencia y cuestiona los significados de sus experiencias y aprendizajes, sus trayectorias personales y sus incursiones en las instituciones" y también "[...] el actor parte de su propia experiencia y cuestiona los significados de sus vivencias y

ISBN: 978-987-811-225-1

aprendizajes, sus trayectorias personales y sus incursiones en las instituciones, porque entiende que las historias personales que nos constituyen se producen dentro de las prácticas sociales"

Para posibilitar la realización de la investigación de campo, sometimos la propuesta de investigación al Comité de Ética para Investigación con Seres Humanos de la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCT/Unesp), campus Presidente Prudente, São Paulo, de acuerdo con la Resolución 510/2016 y sus normas de funcionamiento, obteniendo el siguiente Certificado de Sometimiento a Evaluación Ética (CAAE): 59116622.2.0000.5402. A continuación, nos pusimos en contacto con la Dirección de Educación de la región de Presidente Prudente con la intención de obtener la aprobación para llevar a cabo la investigación de campo. Dada su aprobación, invitamos a participar de nuestro estudio a ocho profesionales de la gestión escolar (Director, Coordinador de Organización Escolar (COE) y Coordinador General de Gestión Pedagógica (CGPG)) de tres unidades del Programa de Educación Integral, quienes firmaron el Consentimiento Libre e Informado (TCLE).

Con relación al uso de las narrativas, y a pedido de los colaboradores de la investigación, hemos utilizado siglas (E1, E2 y E3) para representar las escuelas participantes y letras alfabéticas para representar sus respectivos nombres personales.

Me inscribí en el Programa de Enseñanza Integral: ¡no sé lo que es «ser» profesor! ¿Y ahora qué?

Según Luck (2009), la unidad escolar es el espacio que contribuye a (y con) la educación de los alumnos a través de sus experiencias de aprendizaje y de un ambiente plausible y coherente con los objetivos, principios y fundamentos de la educación. Por ello, es fundamental que la escuela cuente con un ambiente de calidad que esté determinado por una serie de precauciones.

> Creo que la política debería ser vista con mejores ojos, pero también percibo una gran distancia entre la política partidaria y la cuestión del cambio de gestión. Me doy cuenta de que su atención no es la que nos gustaría, su atención, incluso en este momento, la percibo como bastante agresiva (COE, F, E1).

ISBN: 978-987-811-225-1

Según Luck (2009), como la escuela tiene como objetivo educar a los alumnos, necesita ser un escenario marcado por la atención no sólo de los propios profesionales de la escuela, sino también de los órganos gubernamentales, como se puede ver en la narrativa del gestor de E1 cuando señala cómo los gobiernos brasileños y sus propios intereses, en particular en el contexto de São Paulo, tienen un impacto en el desarrollo de las políticas educativas. Esto se refleja en la narrativa de la directora de la unidad cuando nos habla de los cambios a lo largo de los años en el Programa de Educación Integral.

> Los principales cambios desde que se creó el programa han sido el tema de la acreditación, que al principio se hacía a través de un examen [...] todos los profesionales pasaban por una entrevista en la Dirección de Educación, pero hoy ya no existe esa entrevista, el profesional hace un curso de educación integral o responde algunas preguntas [...] ¿puntos débiles en relación a esto? Hoy tenemos quienes simplemente responden algunas preguntas y toman una lección de internet, porque una de las preguntas es que armes un plan de clases (Director, S, E1).

Esta banalización de la admisión al programa se ha hecho cada vez más latente a través de la disponibilidad y compartición masiva de un enlace a *Google Drive*, que no sólo da acceso al curso PEI, sino también a las plantillas respondidas de las preguntas requeridas a los candidatos que buscan ser admitidos en el programa. Esta 'nueva' forma de acreditación ha tenido un impacto negativo en la aplicación de la política.

> Me doy cuenta de que con este cambio, tuvimos más despidos de profesionales en la escuela cuando pasaron por una entrevista, que creo que fue un proceso más firme, que realmente nos permitió ver si el profesional estaba preparado o no para unirse al Programa de Educación Integral (Director, S, E1).

El Programa de Educación Integral cuenta con un Modelo de Gestión de Personas por Competencias que busca evaluar las fortalezas y debilidades del personal docente a través de evaluaciones de 360 grados, sin embargo, la narrativa del directivo denuncia que este cambio en la acreditación ha imposibilitado medir si el profesional está preparado o no para trabajar en el

ISBN: 978-987-811-225-1

PEI, impactando consecuentemente en la práctica docente y llevando a despidos más frecuentes de la política.

Para la coordinadora de la escuela E1, en relación al desempeño en el programa y a la permanencia o no de los profesionales, dice que

> Lamentablemente es una realidad. Hay personas que no pueden desempeñar lo que hay que desempeñar, y entonces no hay manera, el programa garantiza que puedan ser despedidos y lo entiendo, sé que muchas personas ponen mucho tabú en eso, pero yo lo veo con naturalidad (CGPC, M, E1).

Las narrativas del director y de la coordinadora dilucidan preocupaciones latentes sobre el desarrollo del programa, ya que la flexibilidad de entrada en la política ha posibilitado el ingreso de personas que no cumplen con el 'perfil' exigido, lo que ha resultado en un desempeño insatisfactorio y en una rotación de profesionales debido a los constantes despidos, lo que ha repercutido en el aprendizaje de los alumnos y en la calidad de la enseñanza ofrecida.

Frente a la caída de la calidad, las narrativas de los gestores de E2 apuntan a esta realidad cuando describen que

> Este año, específicamente, contratamos una profesora, el estado la contrató, ella no tenía título, no tenía formación en materias de grado, pero por su formación en administración de empresas, ella tenía una serie de clases que podía enseñar matemáticas, pero no tenía esa práctica, ¿no? (Directora, P, E2).

> Este mismo año tuvimos un profesional que vino a la escuela y estuvo un mes y después renunció, porque no daba abasto para hacer su trabajo y los alumnos tuvieron que ser sustituidos por otros profesores que no eran especialistas en la materia, entonces eso repercute mucho en la calidad de la enseñanza del profesional (COE, R, E2).

Esta realidad presentada por los gestores de E2 se asemeja a lo que dice Nóvoa (2017, 1109) cuando denuncia que "[...] asignar funciones docentes a personas que tienen "conocimientos notorios" de una determinada materia, como si eso fuera suficiente, contribuye también al

ISBN: 978-987-811-225-1

descrédito de la profesión". Asistimos e intentamos resistir a los ataques y a la desprofesionalización de la enseñanza desde su proceso formativo, como consecuencia de que la formación inicial del profesorado se basa hoy en un repertorio de competencias consideradas esenciales para enseñar y responder a las demandas socioeducativas.

Según los gestores del E3, el cambio en la forma de ingreso ha afectado al compromiso y a las relaciones dentro de la escuela, ya sean profesor-alumno o profesor-dirección.

> Hemos tenido varios problemas con profesores que les gusta faltar, profesores que no se comprometen, profesores que simplemente quieren dar su clase, que no quieren establecer un vínculo con el alumno, entonces la forma de contratación también es un punto que ha dejado que desear (COE, C, E3).

> Yo he tenido profesores que se han ido de mi escuela y han entrado otros que no tenían ningún conocimiento del programa, ninguna experiencia en la enseñanza, ¿no? Y luego si el director está un poco agitado, exige, quiere resultados, es difícil. Así que ha cambiado y hay que adaptarse (Director, E, E3).

Es innegable que la profesión docente es un campo de transformaciones y está impregnada de una pluralidad de naturalezas (cultural, histórica, política, económica y social) y que no hay un *guión* a seguir que se aplique y se obtenga el resultado esperado. El desconocimiento del programa y la ausencia de experiencia docente son también un reflejo de las carencias de la formación inicial. Por ello, para Imbernón (2004, p.60) es fundamental "[...] dotar al futuro docente de una sólida formación en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal que le permita asumir la tarea educativa en toda su complejidad".

La flexibilidad en la acreditación de nuevos profesionales para el Programa de Educación Integral no sólo ha planteado los desafíos educativos de la contemporaneidad, sino también las dificultades relacionadas con la enseñanza misma. Ha hecho que los docentes (en algunos casos no siempre formados para ello) tomen conciencia de la necesidad de dominar los conocimientos, prácticas y competencias que requiere el oficio durante su ejercicio como docentes, es decir, han aprendido a ser docentes siendo docentes.

ISBN: 978-987-811-225-1

A partir de los relatos de los responsables de las tres unidades del PEI, fue posible observar un cambio en la acreditación de los 'nuevos' profesionales. Esta plasticidad podría ser prometedora, dado que la rigidez inicial del programa, en ciertos casos, también planteaba desafíos contemporáneos a los docentes experimentados y podría incidir en la resistencia a adaptar sus prácticas rígidas. Sin embargo, es imprescindible que, para trabajar en el Programa de Educación Integral como docente, se cuente con un mínimo de profesores (en sentido pleno) capacitados para el trabajo. Además, es imperativo que Seduc - SP invierta en la formación continua de los profesores al inicio de su carrera y cree buenas relaciones escuela-universidad para construir un conocimiento cercano a la realidad escolar.

Conclusión

Esta permisividad en el ingreso al Programa de Educación Integral hace que los profesionales (habilitados o no para la docencia) se vean enfrentados a las implicaciones del trabajo docente, así como a las cuestiones institucionales y pedagógicas inherentes a la profesión, generando tensión y sentido de responsabilidad al intentar responder a las exigencias del PEI. Así, la falta de una mirada precisa por parte del Seduc-SP afecta no sólo a la calidad de la enseñanza de los alumnos, sino que también daña la idea de identidad profesional, dando la sensación de que es posible jugar a 'ser profesor'.

La ironía contenida en el título anterior se relaciona con los problemas y debilidades que los profesores enfrentan al trabajar en el PEI, causados por frustraciones en relación con la profesionalidad de la enseñanza, que se produce ante la (in)conciencia de que sus conocimientos pedagógicos no son suficientes para las exigencias educativas del programa y la imposibilidad de contribuir a la formación de los alumnos.

Referencias bibliográficas

ISBN: 978-987-811-225-1

Imbernón, F. (2004) La formación permanente del profesorado En: La formación profesional del profesorado. Formación para el cambio y la incertidumbre. São Paulo: Cortez. Ed.

Luck, H. (2009) Dimensões de gestão escolar e suas competências. Heloísa Lück. Curitiba: Editora Positivo.

Nóvoa; A. (2017) Establecer la propia posición como profesor, afirmar la profesión docente. *Cadernos de Pesquisa*. 47(166).

Nóvoa; A; Finger, M. (2014*) El método (auto)biográfico y la formación*. Natal: EDUFRN,

São Paulo (Estado). (2014) Caderno do Gestor: Ensino Integral. *Modelo de gestión del desempeño para equipos escolares*, São Paulo.

São Paulo (Estado). (2023) *Ley complementaria nº 1388. Dispone sobre los sueldos, salarios e indemnizaciones de los funcionarios públicos que especifica, y dicta disposiciones conexas.* Disponible en: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2023/lei.complementar-1388-11.07.2023.html. Consultado el 30 de marzo de 2025.

São Paulo (2012) *Secretaría de Educación. Directrices para el Programa de Educación Integral*. São Paulo: SEE.

Souza, E. C. (2014) Diálogos cruzados sobre la investigación (auto)biográfica: el análisis comprensivo-interpretativo y la política del sentido. *Revista Educação*, 39(1) 39-50.

Souza, E. C. (2011) Territorios de las escrituras del yo: pensar la profesión - narrar la vida. *Educação, Porto Alegre*, 34(2), 213-220.

Agradecemos a la Fundación de Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP) en el proceso nº 2021/10020-5 por incentivar y fomentar esta investigación. También queremos agradecer a los colaboradores de la investigación de las tres unidades pertenecientes al Programa de Educación Integral del municipio de Presidente Prudente, São Paulo, por sus contribuciones y por dedicar su valioso tiempo a nuestra investigación. Sin ustedes, este trabajo no habría sido posible.

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

TEMPOS PANDÊMICOS SOB O OLHAR DE DOCENTES E GESTORES: DIFICULDADES E DESAFIOS VIVENCIADOS NO COTIDIANO ESCOLAR COM O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Augusta Boa Sorte de Oliveira Klebis
GPFOPE – FCT/UNESP – PPTE/SP-Brasil
augustaklebis@gmail.com

Simone Conceição Pereira Deák
GPFOPE – FCT/UNESP – PPTE/SP-Brasil
sideak@gmail.com

Yoshie Ussami Ferrari Leite
GPFOPE – FCT/UNESP – PPTE/SP-Brasil
Yoshie.leite@unesp.br

Resumo

A pandemia de coronavírus impôs uma nova rotina escolar com a exigência da incorporação de novas tecnologias e do ensino remoto. Foi um período no qual a precariedade educacional se acentuou e as desigualdades sociais se intensificaram ainda mais. Assim, esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo comparativo entre professores e gestores que atuam na na educação básica, no município de Presidente Prudente-SP, sobre dificuldades e desafios vivenciados na travessia da pandemia e suas preocupações com o retorno às aulas presenciais. Para tanto, um questionário on-line, desenvolvido por meio da ferramenta *Google Forms*, possibilitou a coleta dos dados necessários à realização da pesquisa. A análise demonstrou que docentes e gestores tiveram sua saúde física e mental afetada, além dos desafios sofridos devido à sobrecarga de trabalho, às defasagens formativas, à precariedade dos recursos tecnológicos e ao descaso do poder público com as condições materiais de alunos e docentes, bem como de infraestrutura das escolas. Ressalta, ainda, a importância de dar visibilidade a tais desafios, uma vez que precisam ser assumidos pelas políticas públicas para que tenhamos uma escola pública com maior equidade social.

Palavras-chave: Pandemia Covid-19. Escola Pública. Professores e gestores. Desafios e expectativas.

ISBN: 978-987-811-225-1

Introdução

Vivenciamos hoje uma crise educacional, agravada ainda mais com a pandemia de Corona Virus Disease 2019 (Covid-19) que trouxe ao cenário nacional inúmeras consequências, de ordem social e econômica, com repercussão no atual contexto pós-pandêmico.

A necessidade de isolamento e distanciamento social, como medida de combate à disseminação do coronavírus, exigiu que as escolas interrompessem as aulas presenciais. Essa nova realidade impôs desafios muito grandes às instituições escolares, especialmente às de educação básica, uma vez que seus gestores, professores e estudantes, de uma hora para outra, se viram diante de uma "nova" dinâmica na rotina escolar que os "obrigava" a fazer uso das aulas virtuais, por meio das mídias digitais, em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil.

Diante dessa mudança abrupta, tornou-se mais explícita a precariedade ou falta de formação docente adequada para o uso das novas tecnologias como estratégia de ensino ou recurso pedagógico nas instituições formadoras, bem como em ações de formação continuada. Aliada a essa falta de formação docente, um grande contingente de alunos, notadamente das escolas públicas, não dispunha dos recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto, incluindo boas condições de acesso à internet.

Há ainda que se considerar que, muitas vezes, as famílias não apresentavam condições de acompanhar a aprendizagem dos filhos e dar o apoio necessário em relação ao uso dos equipamentos tecnológicos, ou pela escassez de tempo, uma vez que a jornada de trabalho fora de casa os impedia, ou mesmo pelo desconhecimento de como lidar com as mídias digitais em um contexto pedagógico.

Obviamente, teve um peso relevante nos impactos causados pela pandemia o fato de o Brasil ser um país profundamente desigual, com grande número de crianças, jovens e adultos em situação de alta vulnerabilidade social e econômica, bem como a precariedade na área da saúde e a emergência de uma crise sanitária sem precedentes.

ISBN: 978-987-811-225-1

Passados quase dois anos de isolamento social e ensino remoto, em agosto de 2021, inicia, de forma gradual, o retorno dos alunos do sistema municipal de Presidente Prudente-SP, sendo que atingiu 100% em fevereiro de 2022, segundo resolução da Secretaria Municipal de Educação (Seduc), com o estabelecimento dos protocolos de saúde - uso de álcool gel e máscaras, distanciamento social, dentre outros (Presidente Prudente, 2022).

Assim, este artigo teve como objetivo realizar uma análise comparativa sobre as dificuldades sentidas durante a travessia da pandemia e os desafios frente ao retorno às aulas presenciais, reveladas por professores e gestores que atuam na educação básica do Sistema Municipal de Ensino do referido município.

Percurso metodológico

O artigo traz o recorte de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada pelo Grupo de Pesquisa GPFOPE (Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente/SP. Em seu desenvolvimento, apresentamos uma análise comparativa das respostas dos professores e dos gestores, participantes da pesquisa, com o intuito de verificar os pontos congruentes e divergentes, ou até mesmo complementares desses dois segmentos atuantes na escola, sobre as dificuldades e desafios educacionais na travessia da pandemia.

A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados um questionário *online*, por meio da plataforma *Google Forms*, sendo um específico para os professores e outro para gestores do sistema municipal de ensino de Presidente Prudente. Ambos os formulários da pesquisa contemplavam questões objetivas e questões abertas, nas quais os gestores e professores poderiam expressar, de forma mais livre, seus sentimentos, dificuldades, expectativas e desafios vivenciados com o ensino remoto. Os referidos formulários foram respondidos por 483 professores e 66 gestores, no período de 19/07 a 23/09/2021.

ISBN: 978-987-811-225-1

Com relação aos dois questionários aplicados, foram selecionadas as questões que possuíam elementos que permitiram a análise comparativa proposta como objetivo deste artigo. Tais questões foram agrupadas por eixos e categorias para a realização da análise pretendida. Assim, as categorias foram organizadas em torno de quatro eixos: “Condições de saúde de professores e gestores”; “Formação específica e condições para o trabalho com o ensino remoto”; “Interação escola/família na pandemia”;; “Desafios frente ao retorno às aulas presenciais”.

Ressaltamos ainda que a pesquisa optou pelo anonimato dos participantes, cujas falas, identificadas neste artigo como Gestor ou Professor, estão acompanhadas do número correspondente que constou no respectivo questionário aplicado.

Breve perfil dos professores e gestores colaboradores da pesquisa

No que se refere ao perfil dos colaboradores, buscamos informações pessoais, desde o local de trabalho, sua função, gênero, faixa etária e estado civil. Entre os professores participantes, os dados da pesquisa revelaram que todos pertencem ao Sistema Municipal de Educação e uma pequena parcela de 3,3% acumula cargo na Rede Estadual de Educação, sendo que a grande maioria dos professores (98,3%) é do gênero feminino. Quanto à faixa etária, a pesquisa apresentou um número expressivo de docentes (38,4%) entre 32 a 41 anos, sendo que os professores mais jovens, entre 22 e 26 anos, são uma minoria de apenas 7,3%. Grande parte dos professores (68,9%) é casada ou vive em união estável e com 63,3% dos respondentes residem de 3 a 4 pessoas. Em relação à formação profissional, observou-se que 91,4% possuem licenciatura plena em pedagogia, 13,5% dos professores, além da pedagogia, cursaram mais uma graduação e apenas 2,5% concluíram o Magistério, em nível médio. Constatamos ainda, entre os professores, que 2,5% são mestres e 0,2% são doutores.

Sobre os gestores, os dados da pesquisa demonstraram que todos (100%) atuam no sistema municipal de ensino de Presidente Prudente, sendo que a maioria (82,8%) atua em escolas

ISBN: 978-987-811-225-1

administradas pelo município. Mais da metade (57,1%) ocupa a função de orientador pedagógico e 42,9% são diretores. Da mesma forma, como ocorre com os docentes, em escala a nacional e estadual, na gestão das escolas do referido sistema municipal de ensino, majoritariamente, atuam mulheres (95,5%), sendo que 66,7% são casadas. Em relação à faixa etária, os dados demonstram a distribuição dos diretores e orientadores em dois grandes grupos: aqueles que se encontram acima de 42 anos, perfazendo um total de 64,4%, e os que apresentam idade abaixo de 41 anos (35,6%). Podemos dizer que o grupo é, em grande parte, formado por profissionais com mais idade e experiência profissional. Todos eles possuem Licenciatura plena em Pedagogia, 19,7% concluíram uma segunda graduação e 1,5%, o Mestrado em Educação.

Sobre as condições de saúde de professores e gestores

Vimos que, no período pandêmico, tanto os professores quanto os gestores, colaboradores da pesquisa, foram muito afetados, em especial com relação à saúde mental e emocional. Isto pôde ser constatado ao declararem que passaram por episódios de estresse e/ou ansiedade em razão da pandemia de Covid-19. Entre os docentes, 87,4% responderam afirmativamente, ressaltando ainda o quanto foi estressante o retorno às aulas. Da mesma forma, 78,5% dos gestores também se queixaram de problemas de estresse e ansiedade.

Também passaram por abalo emocional muito grande devido a perdas familiares, conforme mencionaram 38,3% dos professores e 32,3% dos gestores. Em outra questão que objetivou saber se sofreram alterações nos padrões de sono, 78% dos professores e 67,2% dos gestores declararam que tiveram problemas de insônia.

Quanto à saúde física, convém ressaltar que 20,7% dos professores respondentes foram infectadas pelo vírus da Covid e, em porcentagem pouco menor, 18,2% dos gestores também contraíram o vírus.

Houve ainda um percentual expressivo de 73,8% dos professores que afirmou ter passado por problemas alimentares e, em porcentagem menor, 62,5% dos gestores confirmaram a presença

ISBN: 978-987-811-225-1

de alterações alimentares nesse período, apontando aumento de peso, náuseas e gastrite. Os dois grupos também relataram cansaço, esgotamento físico e aumento da pressão arterial.

Formação específica e condições para o trabalho com o ensino remoto

Constatamos que 54,5% dos docentes tiveram formação específica ofertada pela escola, bem como buscada de forma independente; já 18,5% declararam que tiveram formação apenas ofertada pela escola. Sob outra perspectiva, somando-se esses dois percentuais, temos 73,4% que receberam formação por meio da escola, embora também a tivessem buscado de forma independente. Observamos ainda que 19,1% tiveram formação apenas porque buscaram de forma independente da escola e um percentual bem menor (7,5%) afirmou não ter tido formação alguma para o trabalho remoto.

Quanto aos gestores, 72,3% responderam afirmativamente sobre a oferta de formação para o ensino remoto pela Seduc. Vimos que tiveram um percentual bem semelhante aos docentes que declararam ter contado com a escola para essa formação. Por outro lado, os 27,7% dos gestores que afirmaram não ter recebido formação específica, foram buscá-la por iniciativa própria: pelas redes sociais, pesquisa na internet ou pela troca de informações entre colegas. É importante destacar que todos receberam ou tiveram a preocupação em buscar formação para o ensino remoto, diferentemente do que ocorreu 7,5% dos docentes que declaram não ter passado por formação.

Foi solicitado também aos professores e gestores que assinalassem entre 12 opções os recursos que tinham disponíveis em suas residências para o trabalho remoto que teriam que realizar. Na comparação dos dados vimos que as opções por celular, computador/*notebook* praticamente empataram entre os dois segmentos. Assim 92,4% dos gestores e 97,3% dos professores, assinalaram o celular; a opção *notebook* foi assinalada por 92,4% dos gestores, e *notebook* ou computador por 92,3% dos professores. Outras opções que comparecem em porcentagem significativa apenas para os professores são: internet com 96,5%; fone de ouvido com 67,4%;

ISBN: 978-987-811-225-1

livros com 66%; impressora com 55,1% e materiais didáticos oferecidos pela rede/sistema com 31,1%.

Professores e gestores também foram questionados sobre como tais materiais foram adquiridos. Com uma porcentagem significativa de 86,9%, os professores afirmaram ter utilizado de recursos próprios para a compra dos materiais e equipamentos. Em um percentual menor, 75,8% dos gestores declararam também ter utilizado dinheiro próprio na aquisição dos recursos tecnológicos. Dessa forma, é pertinente a crítica de Guedes, Rosa e Anjos (2021) sobre o fato de os professores, assim como os gestores, terem sido obrigados, na crise pandêmica, a "dispor de equipamentos pessoais e arcar com despesas adicionais necessárias para realizar o próprio trabalho em domicílio, sem nenhuma contrapartida do Estado" (Guedes; Rosa; Anjos, 2021, p. 139).

Questionou-se ainda se houve algum levantamento prévio sobre os recursos com os quais os estudantes contavam. Neste item notamos uma discrepância entre professores e gestores, uma vez que 81,8% dos docentes declararam ter havido a pesquisa, enquanto apenas 46,2% dos gestores confirmaram a sua realização pela Seduc. Da mesma forma, é bem visível a discrepância de respostas quando 53,8% dos gestores afirmaram que não houve, por parte da Seduc, a preocupação em saber as condições dos alunos para o trabalho remoto enquanto que apenas 18,2% dos professores disseram não ter havido esse levantamento. O que podemos inferir é que a discrepância se encontra no fato de que, na questão dirigida aos professores, a participação da Seduc não foi incluída, tendo sido considerado por eles apenas o levantamento de condições dos alunos realizado pela escola e por iniciativa dos gestores.

Quanto às orientações recebidas para o trabalho com ensino remoto observou-se que as questões dirigidas aos professores estavam relacionadas às recebidas pela equipe gestora da escola e as questões dos gestores eram referentes às orientações da Seduc. A primeira questão era aberta e os professores e gestores deveriam relatar o tipo de orientações que receberam. Tivemos um total de 83,6% dos docentes que responderam a essa questão e 16,3% que deixaram em branco,

ISBN: 978-987-811-225-1

podendo-se inferir que estes não receberam orientações ou que elas não foram a contento. Dentre os respondentes, 21,2% afirmaram ter recebido orientações didáticas para o planejamento das atividades. Com um percentual de 12,9%, os professores apontaram ter recebido orientações da equipe gestora sobre o uso de ferramentas tecnológicas e procedimentos para as aulas remotas.

Com relação aos gestores, todos responderam à questão, sendo que 67,6% afirmaram ter recebido, por parte da Seduc, orientações para o trabalho com o ensino remoto nas escolas; 30% declararam que receberam orientação às vezes e 3% disseram não ter recebido nenhuma orientação. Cabe aqui observar a porcentagem significativa de gestores que ressaltaram que as orientações recebidas não ocorreram com a frequência desejada.

Os gestores que afirmaram ter recebido orientações da Seduc especificaram quais foram elas. Assim, 32,8% se referiram a orientações sobre suporte técnico para utilização de recursos, ferramentas digitais, realização de aulas síncronas e tutoriais; 29,7% mencionaram orientações sobre a realização do trabalho remoto e tipos de atividades a serem postadas.

No tocante à relevância das informações recebidas os docentes e gestores puderam emitir suas opiniões, julgando a pertinência e qualidade das orientações. Quanto aos docentes, um percentual significativo (81%) avaliou de forma positiva as orientações recebidas.

Interação escola/família no contexto da pandemia

Vimos que professores e gestores enfrentaram muitas dificuldades e fizeram uso de diversas estratégias para manter o contato com os alunos e sua família. Uma ferramenta muito utilizada para promover a interação entre os alunos e apontada por 97,5% dos professores foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem por meio da plataforma *Google Classroom*. O uso de aplicativos como *Whatsapp* foi o segundo recurso mais utilizado (93,6%), provavelmente por ser uma opção mais acessível e de rápido retorno. Já as aulas online utilizando as ferramentas *Google Meet e* Zoom foram mencionadas por 84,1% dos docentes e 67,7% afirmaram que fizeram uso de ligações telefônicas.

ISBN: 978-987-811-225-1

Quanto aos gestores, no que diz respeito aos recursos para estabelecer comunicação com as famílias, 100% dos respondentes destacaram que utilizaram principalmente as mensagens por aplicativos, 96,9% apontaram os ambientes virtuais de Aprendizagem e 95,4% fizeram uso das ligações telefônicas.

Ainda nessa questão, 16,9% dos professores apontaram como dificuldades na interação com as famílias a falta de retorno/devolutiva das atividades, o horário de trabalho dos pais, a dificuldade das famílias em buscar as atividades impressas na escola, a não participação nas aulas *online*, o fato de, por motivos diversos, não acessarem o *Google Classroom*.

Silva e Ciavatta (2022, p. 2500) ressaltam que a privação tecnológica, consequência de uma estrutura social desigual, no contexto da pandemia, atingiu de forma contundente a população mais pobre, sendo poucos os alunos das escolas públicas que "tinham acesso aos equipamentos digitais e à internet de qualidade, que poderiam facilitar o contato entre a escola e família"

Desafios para professores e gestores frente ao retorno às aulas presenciais

Com relação aos desafios da escola para o retorno às aulas presenciais observamos que 25,9% das respostas dadas pelos gestores e 26,4% das respostas dos professores manifestaram a preocupação com as dificuldades em manter o distanciamento social com os alunos. É compreensível que essa dificuldade tenha ocupado o primeiro lugar entre as citadas tanto pelos gestores quanto pelos professores, uma vez que o número expressivo de alunos nas salas de aula dificultava o cumprimento desse protocolo.

Outro desafio da escola observado por 18,6% dos professores e 15,4% dos gestores diz respeito à falta de funcionários no atendimento às novas demandas. A falta de recursos materiais compareceu em 10,2% das respostas dos professores e em 9,1% das respostas dos gestores. Nessa mesma direção, a inadequação na estrutura física da escola foi mencionada por 9,5% dos docentes e 9,1% dos gestores.

ISBN: 978-987-811-225-1

Convém destacar que, para os gestores, os desafios tinham maior relação com a previsão de recursos financeiros necessários para a adequação física e material das escolas. Vimos que mais da metade dos gestores (53,2%) respondeu que havia a previsão de recursos, porém insuficientes. Esse percentual se amplia ainda mais se acrescentarmos os 12,9 % de gestores que apenas declararam que tais recursos eram insuficientes ou precários, perfazendo uma porcentagem bastante preocupante de 61,2% dos gestores, levando-nos a inferir que a previsão dos recursos não era coerente com as necessidades e demandas da escola.

Os professores e gestores mencionaram ainda os desafios que eles, no exercício da docência e da gestão, respectivamente, teriam que enfrentar com o retorno às aulas presenciais. Nesse sentido, apresentaram alguns pontos em comum, sendo que 51,7 % dos professores e 20% dos gestores reafirmaram a questão do distanciamento e demais protocolos de segurança sanitária. Já a falta de funcionários comparece como um desafio em 15,3% dos gestores e em apenas 2,4% dos professores. O medo, a insegurança e ansiedade diante do quadro pandêmico foram citados por 7,2% dos professores e lidar com questões emocionais de professores, estudantes e familiares se constituiu como desafio para 11,8% dos gestores. Inadequação dos espaços e falta de recursos materiais se apresentaram em 11,8% das respostas dos gestores e em 6,1% na dos professores. Outro ponto comum, mencionado por 11,8% dos gestores e 2,8% dos professores, se relaciona à falta de apoio e conscientização das famílias. Observou-se que os desafios em relação à aprendizagem do aluno foram relatados em 11,8% das respostas dos gestores, sendo que a adaptação à nova rotina escolar, de forma a conciliar os diferentes níveis de aprendizagem comparece em 9,2% das respostas dos professores.

Considerações finais

Foram muitos e de uma diversidade considerável os desafios e dificuldades presentes nas falas dos docentes e gestores participantes da pesquisa. Falas que, obrigatoriamente, nos levam a refletir sobre políticas e ações que sejam capazes de superar os impasses educacionais,

ISBN: 978-987-811-225-1

intensificados ainda mais pelos impactos que a crise pandêmica deixou. Desafios que, segundo Giroux e Proasi (2020), não podem ser desvinculados dos anos de negligência de governos neoliberais que negaram a importância da saúde pública e do bem-estar comum. Também não podem ser dissociados das crises da desigualdade social, dos valores democráticos, da educação e da degradação ambiental.

Vimos que nada foi fácil, pois não houve tempo para adaptação à nova realidade, e os professores e gestores se utilizaram, muitas vezes, de mecanismos de improvisação diante da precariedade de recursos, assim como tiveram que correr atrás do preparo exigido, em função da mudança abrupta com a instituição do ensino remoto no período pandêmico. Convém lembrar que tanto professores quanto gestores, em grande parte, tiveram que arcar com os custos dos recursos tecnológicos utilizados para o trabalho no ambiente doméstico, além da recorrente sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de funções.

Tiveram também a saúde impactada devido à tensão constante com a imprevisibilidade do ensino remoto e do retorno às aulas presenciais sem a garantia de cumprimento das medidas sanitárias para contenção da Covid-19. Dessa forma, o medo, a insegurança, a ansiedade, a insatisfação, o sentimento de impotência e a depressão passaram a fazer parte do cotidiano dos docentes e gestores. Em suas respostas, os professores e gestores apresentaram elementos significativos para refletirmos sobre o que aprendemos com a pandemia, que futuro queremos para nossas escolas, que tipo de sociedade vislumbramos para as novas gerações, como superar tanta desigualdade social e desrespeito à vida humana.

Referências

Guedes, Marilde. Q.; Rosa, Eliara. M.; Anjos, Ana P. S. do P. (2021) Gestão Escolar: novos desafios e perspectivas frente à pandemia. Rev. Humanidades & Inovação, v.8(61), 130-144, Disponível em:

ISBN: 978-987-811-225-1

https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4106 Acesso em: 20 ago 2023

Presidente Prudente. Resolução 02 de 09 de fevereiro de 2022. Estabelece diretrizes e organiza o atendimento presencial e as providências correlatas quanto às questões sanitárias e epidemiológicas na Rede Pública Municipal de Ensino. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em: https://gdoe.nyc3.digitaloceanspaces.com/diarios/presidenteprudente/6203a47bb298c.pdf Acesso em: 20 jun 2023

Giroux, Henry; Proasi, Laura. (2020). La Pandemia de Covid-19 está exponiendo la plaga del Neoliberalismo. *Praxis educativa*, 24(2), 1-13. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240202 Acesso em: 14 jun 2023

Silva, Flávia G. da; Ciavatta, M. (2023) A Escola em tempos de Pandemia: Desamparo, fome e privação tecnológica. *Rev. Ibero Americana de Estudos em Educação*, *17*(4) 2494-2512, out/dez 2022. https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.1673 Acesso em: 5 mar 2023

Conversatorio VIII- Coordina: Gustavo Vicini

LA EDUCACIÓN EN LOS SECTORES POPULARES: REPERCUSIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA JÓVENES, ADULTOS Y ADULTOS MAYORES EN SUS FAMILIAS Y TERRITORIOS

Grasso, María Andrea
UNMdP, DEJAYAM
maria.andrea.grasso@gmail.com

Carozzo, Romina

ISBN: 978-987-811-225-1

UNMdP, DEJAYAM, GIFE, GIESPA
rcarozzo@abc.gob.ar

Resumen
El presente es un extracto de una investigación de corte cualitativo realizada en el C.E.N.S. 468 de la ciudad de Mar del Plata, que resalta las repercusiones de las políticas públicas favorecedoras de la EJAYAM y algunas repercusiones de esta última en la vida de sus protagonistas, y por ende su territorio.

Palabras clave: EJAYAM; repercusiones; territorio; educación popular; gestión pública

El estudio presentado adopta una metodología cualitativa que combina análisis histórico y la recuperación de narrativas particulares del C.E.N.S. 468 de General Pueyrredón emplazado en el Barrio Centenario. Nos proponemos indagar la potencia de las políticas educativas esencialmente de gestión pública, en las trayectorias personales y en los entornos familiares. Consideramos importante relevar las repercusiones del nivel en la vida de sus protagonistas, conservando su anonimato.

A nivel metodológico al realizar un análisis hermenéutico de los diálogos se identifican las dimensiones en las que su trayectoria escolar en la Modalidad modifica su entorno, entendiendo que para la investigación actual, el "giro hermenéutico ha dado lugar a que los fenómenos sociales se puedan entender como textos, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación que de ellos dan los actores" (Bolívar, A. & Porta, L. 2010, p. 204). Tal técnica de relevamiento permite visibilizar trayectorias (Carballeda, 2017), asumiendo que "no hay otro modo de describir el tiempo vivido salvo en forma de narrativa" (Bolívar, A. & Porta, L. 2010, p. 205).

50 años de educación de Adultos

En 2023, la educación destinada a jóvenes, adultxs y adultxs mayores en la Provincia de Buenos Aires celebró 50 años de historia, destacándose por brindar oportunidades a quienes no concluyeron sus estudios en las cronologías teóricas definidas por el sistema educativo.

ISBN: 978-987-811-225-1

Desde la Ley Nacional de Educación de 2006 y los documentos de la Modalidad se buscó modificar las propuestas pedagógicas a partir de políticas compensatorias. Los diseños curriculares, de la Primaria de Adultos de 2017 y el del nivel secundario de la Modalidad que se está implementando desde 2022 proponen prácticas educativas superadoras al respecto.

La educación de adultos en Argentina tiene raíces en la consolidación del Estado a fines del siglo XIX, con fuertes influencias de movimientos obreros (Elisalde, R., Acri, M. y Duarte, D., 2013) y pedagógicos como el pensamiento de Paulo Freire, que promueve una educación liberadora. En 1968 se creó la Dirección Nacional de Educación de Adultos (en adelante DINEA) y dos años después secundarios de adultos y adultas, y los Centros Educativos de Nivel Secundario (C.E.N.S.), en convenio con empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones sindicales. Esto se dio a la luz de la Resolución N° 3052/72 del Ministerio de Educación de la Nación (Bachillerato libre para adultos).

Siguiendo a Podestá (2022) digamos que la DINEA desarrolló el nivel secundario de la EDJA y se crearon nuevos C.E.N.S., muchos de ellos mediante convenios con organizaciones sindicales. Tras décadas de cambios políticos, económicos y sociales, la modalidad ha evolucionado, enfrentando desafíos como las transferencias educativas de la década de 1990, la crisis económica y la posterior implementación de políticas inclusivas como el Plan FINES (2008), que ha permitido a un millón de personas completar sus estudios.

Las trayectorias educativas de lxs estudiantes de la modalidad son diversas, reflejando desigualdades sociales y retos cotidianos. En las aulas conviven adolescentes que dejaron la escuela para trabajar, jóvenes adultos con múltiples responsabilidades y personas mayores que buscan cumplir metas pendientes. Por ello la pedagogía popular, basada en el diálogo de saberes y la investigación-acción participativa, es clave en esta modalidad, promoviendo aprendizajes significativos y adaptados a las realidades de lxs estudiantes.

El diseño curricular 2022 busca articular conocimientos con las necesidades laborales y sociales, integrando la mirada del ambiente, la transversalidad de los cinco ejes de la ESI y el enfoque de

ISBN: 978-987-811-225-1

género, la convivencia y la interculturalidad. Además, valora el bagaje cultural de lxs estudiantes adultxs, adaptándose a sus tiempos y prioridades. Este posicionamiento aspira no solo a fomentar la continuidad educativa, sino también a transformar las estructuras socioeconómicas desde una pedagogía contextualizada y humanista. En ese sentido, la propuesta curricular 2022, (REs 2993/22) plantea: El diálogo de saberes en y para el trabajo (Bowman, 2019) y los saberes socialmente productivos (Puiggrós, 2007) y, al mismo tiempo, cuestionar y transformar la estructura socioeconómica y productiva (REs 2993/22).

Repercusiones: palabras protagonistas.

Las repercusiones del C.E.N.S. en las vidas de lxs estudiantes, pueden dividirse en personales, colectivas y de territorio. Encontramos numerosos relatos de estudiantes que habiendo cursado en Educación de Jóvenes, Adultos, Adultas y Adultos Mayores (EJAYAM), han encontrado su voz a partir de herramientas dialógicas que les permitieron verbalizar sus pensamientos comenzando por comprender la relación entre lo que pensamos y lo que decimos, y siguiendo luego por el aprendizaje que implica la utilización del vocabulario técnico de cada materia y el general de la socialización. Las dinámicas de clase y el uso de técnicas dialógicas han permitido fortalecer habilidades críticas y argumentativas, vinculando el aprendizaje escolar con la vida cotidiana desde la construcción de proyectos en las diferentes áreas, en tanto se realizaba un ejercicio de registro por parte de docentes, equipo directivo y estudiantes en común unión. Por cuestiones metodológicas citaremos sólo algunas experiencias:

-A partir de la clase de Filosofía, una estudiante entendió que podía expresar la necesidad de seguir estudiando en la universidad aun siendo esta, una idea que no pertenecía a su núcleo familiar donde realizar estudios superiores se consideraba innecesario, improductivo e inalcanzable.

Cursando hoy en la universidad, con mucho ánimo y nuevas fuerzas, la estudiante ha expresado: “es la primera vez en mi vida que puedo decirle a mi familia que seguir estudiando es un derecho

ISBN: 978-987-811-225-1

que tengo.” De la misma manera una compañera de ella, comerciante hace muchos años, está cursando actualmente Licenciatura en Turismo, también en la UNMdP.

-Otra estudiante considera que su paso por el C.E.N.S. le ha permitido poder compartir tareas escolares con sus hijos e hijas y establecer un nuevo nexo con ellas y ellos a partir de los conocimientos que le dio la escuela y la seguridad respecto a “a lo que sabe y ya sabía, pero no entendía lo que valía”. Su relato patentiza el fortalecimiento de la confianza en sí misma. Y la lectura que hacen sus familiares, que consideran al título como garantía de saberes compartidos. Ella ha comentado más de una vez cómo sus experiencias le sirven para poder entablar vínculos nuevos con sus familiares. Manifiesta que: “una de las enseñanzas que me dejó la posibilidad de terminar el secundario, es la de aprender a cumplir metas. Hasta egresar, había sentido que todo lo que comenzaba se diluía, que no podía realizar cosas nuevas además del rol ejerciendo tareas de cuidado en mi casa.” El secundario le permitió comprender que, con un plan de trabajo, con acompañamiento y con políticas que sostengan espacios de estudio respetuosos de las particularidades del estudiantado adulto, es posible concretar metas, revisarlas, autoevaluarse y proyectar nuevamente. Entonces para ella el secundario ha sido una experiencia para motivar a su familia a continuar estudiando.

El siguiente relato tiene como protagonista a una egresada de 70 años de vida para quien ha sido muy importante estudiar porque su trayectoria ha estado atravesada por una enfermedad que durante un cuatrimestre no le permitió continuar en el C.E.N.S. Pudo sobreponerse a ello y proseguir hasta el último año.

Entiende al secundario como un espacio para poder vincularse, para poder mantenerse activa, compartir sus experiencias y también para cumplir una meta que tenía pendiente. Asocia la recuperación de la calidad de vida después de tratamientos invasivos, con haber vencido miedos y haber aprendido contenidos que han fomentado su pensamiento crítico. De esta persona se valora su experiencia de vida y se identifica una capacidad de reconstruirse a sí misma y de poner

ISBN: 978-987-811-225-1

en acto aquello que se encontraba en potencia, que sin dudas tiene un fundamento multicausal, pero hace pie en la E.P.J.A.

Compartir las clases con alguien que observa fijamente y después de analizar lo que va a decir, se expresa con sabiduría y la certeza de que siempre es importante revisar los actos, y los pensamientos, renueva el aula para docentes y estudiantes. La estudiante dijo "Gracias" en repetidas ocasiones, porque había sufrido mucho en la Primaria y al principio del Secundario, pero terminaba el ciclo con una "felicidad soñada".

-Recuperamos ahora la experiencia de 10 jóvenes que manifestaron durante la clase ser los primeros en tener un título Secundario en sus familias. En sus discursos preparados en Lógica discursiva y Literatura para la Colación, mostraron no solamente agradecimiento, sino que aquellas estrategias argumentativas que se les habían presentado eran ahora parte de su lenguaje común. A la satisfacción de poder escucharles añadimos lo que muchas veces han manifestado: el agradecimiento por el acompañamiento y la particularidad que es la de poder trabajar a partir del conocimiento que ellos llevan al C.E.N.S. en sus historias y necesidades.

-Hay relatos de estudiantes y familiares que manifiestan que "en Adultos no es que te incluyen a vos, en Adultos somos un equipo y así solucionamos los problemas y aprendemos cosas nuevas. Somos diferentes y pensamos distinto, pero nos respetamos mutuamente." También conservamos escritos de estudiantes transmiten su alegría por desarrollarse en un grupo donde prima el trabajo interdisciplinario entre ayudantes terapéuticos, maestras inclusoras, auxiliares, docentes, preceptoras, etc.

-Una estudiante muy activa en clases y eventos escolares desde sus conocimientos, corrigió el comercial de una famosa empresa de seguridad al advertir en clase, los errores sintácticos de la promoción que utilizan. Habló directamente con uno de los dueños al encontrarlo en una cena.

-Un graduado que cursó en pandemia, lo hizo con dispositivos prestados, o en el trabajo al terminar sus tareas, ya que es el único lugar donde había wifi. En un contexto de vulnerabilidad importante, el estudiante sentía que no podía cumplir sus metas y "siempre voy para atrás", decía.

ISBN: 978-987-811-225-1

Pero las profesoras de las dos últimas materias lo acompañaron especialmente, la Directora preguntó por él y él aprendió a comunicarse. Resolvió dudas, pidió hojas de carpeta a su sobrina, una lapicera y comenzó a escribir. Ansioso, pudo poner en palabras lo que sentía. Y completó los requisitos. Al poco tiempo, agradeció a sus profesoras y pensando en la prosecución de proyectos llevó varias acciones concretas de las cuales mencionamos que habló con gente de Desarrollo social en su trabajo y pidió información para que su hijito más pequeño recibiera las vacunas del calendario obligatorio. Luego, su pequeño comenzó el Nivel Inicial en sala de 4 (cuatro). "Yo antes no podía ni hablar, pero me doy cuenta ahora después del Secundario, que puedo resolver cosas", nos dijo.

Cierre y continuidades

A partir de considerar al sujeto que habita nuestras aulas, así como el enfoque de las prácticas educativas de la pedagogía popular que están de por sí contextualizadas, podemos pensar en la verdadera dimensión de la EJAYAM, que trasciende las posibilidades individuales de continuidad o ascenso laboral. En ese sentido, la misma no compensa a modo de segunda oportunidad, sino que suma hábitos nuevos, abre horizontes de comprensión, ayuda al pensamiento crítico y promueve valores democráticos respetuosos de la E.S.I., entre otras cosas. Esto se devela en las narrativas estudiantiles al referirse al entramado "casa-escuela" que se genera.

Los relatos presentados muestran que la EJAYAM propicia saberes se entraman espiralados, enriqueciéndose cada año y mutuamente en prácticas horizontales que llevan a un antidestino (Núñez, 1999) o, múltiples futuros participativos y conscientes.

Bibliografía

ISBN: 978-987-811-225-1

Bolívar, A. & Porta, L. (2010). "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar". Revista de educación (en línea), 1 disponible en internet https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14/58

Bowman, M. (2019). *Educación de jóvenes y adultos: Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de Adultos. Una identidad en construcción*. Ediciones novedades educativas.

Carballeda, A. (2017). Cartografías Sociales: lenguaje y territorio. Una aproximación desde La Intervención en lo Social. *Revista Perspectivas*, (29), 145-153.

Consejo Federal de Educación (CFE). (2015). Resolución CFE 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.

Corzo, P. (2023). *Con-textos Curriculares y su (re)producción. El caso de FInes II en la Provincia de Buenos Aires.* Tesis de maestría en Educación. Universidad de San Andrés. Disponible en: http://hdl.handle.net/10908/23880

Elisalde, R., Acri, M. y Duarte, D. (2013). *Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica* (1870-1940). UBA.

Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento. DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 3 - Abril de 2011. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002891.pdf

ISBN: 978-987-811-225-1

Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (DEJAyAM).2022. Propuesta Curricular. Nivel Secundario de la Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores. Subsecretaría de Educación, DGCyE, Provincia de Buenos Aires. Recuperado desde: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Propuesta%20Curricular%20para%20el%20Nivel%20Secundario%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20de%20J%C3%B3venes%2C%20Adultas%20y%20Adultos%2C%20Adultas%20y%20Adultos%20Mayores.pdf

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Siglo XXI.

González, F (2021). El Plan FinEs2 como política educativa. Continuidades y rupturas en el período 2013-2019. *Praxis educativa,* 25(1),163-174

Núñez, V. (1999). La Pedagogía Social. En *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires.

Podestá, P. (2022). *Espacio posibilitador: Trayectorias educativas diversas y políticas de inclusión en la modalidad de educación permanente de personas jóvenes y adultas en el Distrito de General Pueyrredón de la Provincia de Buenos Aires*. Universidad del Este. La Plata.

Puiggrós, A. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI.* Buenos Aires.

ISBN: 978-987-811-225-1

PRÁCTICAS Y OPERACIONES EN LA MEDIACIÓN EDITORIAL: PUBLICACIONES LITERARIAS NACIONALES DESTINADAS A LECTORES ESCOLARES

Basso Canales, Mariana
CELEHIS
bcmariana15@gmail.com

Curutchet, Carina
CELEHIS
curutchetcarina@gmail.com

Etchart, Juana
CELEHIS
juanaetchart@abc.gob.ar

Resumen

En este trabajo referiremos a las principales líneas de investigación de nuestro proyecto "Mediación editorial en publicaciones literarias nacionales destinadas a lectores escolares. La interpretación de las prácticas y operaciones" (2023-2024), continuación de "Prácticas de lectura y mediación literaria" (2021-2022), entre otros que se han desarrollado desde 2011. Dicha investigación busca interpretar las prácticas y operaciones de mediación editorial que impactan en la selección y circulación del corpus literario escolar nacional. Para tal fin, se han recortado ciertas colecciones y libros que envía el Estado a escuelas y bibliotecas, otros de circulación comercial -literatura infantil y juvenil y "clásicos"- y ediciones artesanales. Se indagan los entramados entre las políticas públicas de lectura, los intereses del mercado editorial y las apropiaciones de la escuela, a fin de interpretar las continuidades y rupturas con los primeros proyectos de promoción de la lectura y la edición escolar en nuestro país (encarados por Sarmiento o Juana Manso), aquellos que debatieron en torno a la literatura para niños desde mediados del siglo XX, así como la edición y recuperación de ciertos textos vinculadas con cuestiones coyunturales o la inclusión de nuevas temáticas, géneros y autores desde fines del siglo XX hasta la actualidad.

Palabras clave: lectura; escuela; mediación

Nunca más leí de otro modo sino entendiendo que la subjetividad de quien escribe y de quien lee son siempre una caja de resonancia de lo social, y que toda palabra

ISBN: 978-987-811-225-1

individual es un concierto de ecos y disidencias de la palabra social.

María Teresa Andruetto

En el presente trabajo compartiremos algunas líneas de investigación de nuestro proyecto titulado "Mediación editorial en publicaciones literarias nacionales destinadas a lectores escolares. La interpretación de las prácticas y operaciones", llevado a cabo por el Grupo de Investigación GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje), perteneciente al CELEHIS y al CECID, durante los años 2023-2024, dirigido por la Dra. Carola Hermida y codirigido por la Dra. Mila Cañón. Su propósito es interpretar las prácticas y operaciones de mediación editorial que impactan en la selección y circulación del corpus literario escolar nacional. Para tal fin, se han recortado ciertas colecciones y libros enviados por el Estado a escuelas y bibliotecas, otros de circulación comercial (literatura infantil y juvenil y "clásicos") y ediciones artesanales. El objetivo es indagar en los entramados entre las políticas públicas de lectura, los intereses del mercado editorial y las apropiaciones de la escuela, a fin de interpretar las continuidades y rupturas con los primeros proyectos de promoción de la lectura y la edición escolar en nuestro país.

Estudiar estas mediaciones editoriales permite relevar las operaciones de construcción de un canon, entendido no solamente como un listado de textos sino también de ciertos "sistemas de interpretación" (Bombini, 2004; Piacenza, 2015), que definen qué se leerá y desde dónde se leerá, con las implicancias educativas, culturales y políticas que esto conlleva. Estas operaciones se entraman con cuestiones políticas (como la construcción de la ciudadanía en las primeras propuestas del siglo XIX y la consolidación de cierto canon nacional); con los temas relevantes en los demás discursos sociales (como cierto quiebre en las representaciones de las infancias y juventudes a partir de mediados del siglo XX; o cuestiones como la ESI, las efemérides -por ejemplo, el aniversario de la Guerra de Malvinas-, o los sistemas de premiación, en la actualidad). En función de estas variables hemos recortado un corpus que permite desnudar representaciones

ISBN: 978-987-811-225-1

y revisitar estas ediciones, repensar el canon, tensionar lecturas cristalizadas, y estudiar los "modos de leer" (Bombini y López, 1994; Ludmer, 2015) que a partir de esto se propicia, que pueden ser, como sostiene Cuesta (2003, 2019), más institucionalizados o epistémicos, definidos no sólo por lo que se elija leer en el aula, sino también (y especialmente) por los lugares y maneras desde los cuales se lo haga.

Partimos de los planteos de Roger Chartier (2000), quien analiza cómo a lo largo de la historia, las decisiones editoriales han mediado entre textos y lectores a partir de la construcción de colecciones y antologías, el diseño de paratextos, la publicación de traducciones, adaptaciones o fragmentos, etc. Según este autor, la sociología de la lectura debe relacionar el "mundo de los textos" (compuesto por los textos propiamente dichos y por las performances o prácticas que giran en torno a ellos) con el "mundo del lector" (concebido como una "comunidad de interpretación", signada por determinados usos, normas, intereses y aptitudes vinculados con la cultura escrita).

Por lo dicho, se trata de una investigación científico interpretativa, que se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con el propósito de estudiar la mediación editorial y las prácticas en la formación de lectores, a partir de un corpus de textos y colecciones de literatura argentina, editados por el Estado, el mercado editorial, o bien artesanalmente, así como documentos teórico críticos vinculados con estas publicaciones.

En este sentido, en nuestro grupo de investigación se abordan cuestiones relacionadas con las mediaciones institucionales, editoriales y las políticas de lectura, así como también prácticas de lectura, operaciones de edición y circulación en la escuela.

Algunas de sus integrantes investigan colecciones y antologías literarias escolares. En este marco, Juana Etchart, en su proyecto de plan de tesis de licenciatura en Letras (UNMdP), se propone analizar dos materiales distribuidos por el Estado para abordar distintas etapas de transición educativa: de la escuela primaria a la secundaria y de la secundaria a la universidad.

ISBN: 978-987-811-225-1

El primero, *Apoyo al último año de secundaria para la articulación con el nivel superior* (2007), fue coordinado por Gustavo Bombini y tiene como objetivo "mejorar la articulación del sistema educativo" (Bombini, 2007, p. 9), enfocándose en el pasaje de la secundaria a la universidad. El segundo, *Transiciones* (2021), dirigido por Valeria Aranda, se centra en la transición del nivel primario al secundario. En ambos materiales, su análisis se detiene en el género policial, dado que es el único que aparece en ambas propuestas. Por otro lado, Florencia Rivas, investiga la edición de libros álbum y aborda las primeras publicaciones de Del Eclipse. Su investigación tiene como objetivo reflexionar sobre la edición y publicación de libros álbum en la Argentina, eje en torno al cual está desarrollando su plan de tesis de licenciatura. Dicha editorial fue pionera en la introducción de este formato en el mercado argentino, al crear en 2003 la primera colección. Asimismo, Marianela Trovato estudia antologías escolares de literatura fantástica en Argentina, durante el período 2008 a 2014. En su investigación, desarrollada en el marco de su tesis de licenciatura en Letras (UNMdP), aborda un problema aún poco explorado: cómo las antologías escolares de literatura fantástica operan como mediación editorial (Chartier, 2000), y qué implicancias tiene en los modos de leer. Para ello, analiza un corpus de antologías destinadas al ámbito escolar, centrándose en las selecciones de textos y los paratextos que las acompañan.

Otras integrantes del grupo se detienen en el estudio de los "modos de leer" (Bombini y López, 1994; Ludmer, 2015) que se proponen en ciertos materiales escolares. Así, Ayelen Bayerque, indaga sobre los modos de leer Malvinas en el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación entre 2006 y 2012. Para ello, analiza un corpus específico: la legislación que pone en circulación el Plan Nacional de Lectura, la ley N° 26206 (2006) y la Resolución Ministerial N°1044/08 (2008); y una colección editada en el trigésimo aniversario de la guerra llamada Leer, conocer, crecer (2012). Por otro lado, Carina Curutchet estudia la mediación editorial en antologías de poesía de la colección Leer y Crear de la editorial argentina Colihue, con el objetivo de analizar de qué modo las formas discursivas y materiales que configuran esta colección autorizan distintas apropiaciones y crean nuevos públicos (el escolar) y nuevos usos (el

ISBN: 978-987-811-225-1

didáctico). Mariana Basso Canales analiza también una selección de antologías escolares de la colección Leer y Crear, de textos narrativos.

Esta investigación, es una continuación de su tesis de licenciatura (UNMdP), en la que profundiza el análisis de cómo se construyen protocolos de lectura que orientan determinados modos de leer, y un análisis cualitativo que incluye encuestas y entrevistas a docentes marplatenses. Mariela Gómez aborda los modos de leer literatura de jóvenes en la asignatura Literatura de una Escuela Secundaria. A partir de esa categoría tiene en cuenta dos interrogantes: ¿qué se lee?, referida tanto a los objetos materiales como a los sentidos construidos; y ¿desde dónde?, nos propone reflexionar sobre el espacio real o simbólico desde el cual se posiciona el lector. Por otra parte, Claudia Marcela Segretin considera como problemática de investigación la de delimitar, relevar y describir la construcción de un lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria en los profesores de Letras en formación, durante su paso por la Didáctica Específica y el campo de la práctica. Asimismo, Marianela Valdivia lleva adelante una investigación cualitativa e interpretativa, que se inscribe en el enfoque biográfico-narrativo, su búsqueda está vinculada a la lectura literaria en la escuela, especialmente en el nivel inicial y en la primaria.

Otras integrantes del grupo se detienen en dispositivos de lectura y prácticas críticas. Como Lucía Belén Couso, cuya tesis doctoral, titulada “La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)” (2022), aborda los protocolos de lectura y las operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños en textos de diversa índole. Allí, estudia las operaciones de la crítica que delimitaron y problematizaron el campo de la Literatura Infantil Argentina (LIA), en la época comprendida entre 1959 y 1976. A partir de su análisis advierte los modos en que los diferentes agentes del campo legitimaron, desde sus intervenciones críticas, cierto modelo de producción literaria y ciertos modos de leer en torno a “lo infantil” en Argentina en el período recortado. Rocío Malacarne estudia la poética de María Teresa Andruetto en su corpus de literatura para niños y niñas. Su tesis de licenciatura en Letras (UNMdP) se denomina “Prácticas de lectura crítica: la poética de María Teresa Andruetto.

ISBN: 978-987-811-225-1

Configuraciones y reconfiguraciones" (2019). Además de ubicar a Andruetto en el campo de la literatura para niños argentina y de analizar aspectos discursivos de un corpus de textos comprendidos entre 1994 y 2012 –año en que recibió el premio H. C. Andersen–, se focalizó en distintas reediciones de algunos de sus textos, prestando especial atención a los cambios en los soportes y, en relación con esto, las prácticas y protocolos de lectura.

Actualmente, analiza el caso de otro texto poético de Andruetto, publicado en una colección del Plan Nacional de Lectura: *Paisaje*. Por otro lado, Marinela Pionetti, lleva adelante una investigación que culminó en su tesis doctoral en Letras (UNMdP) "Los Anales de la Educación Común (1858-1875) como dispositivo clave en la difusión del proyecto educativo de Sarmiento" (2023), que continúa el análisis realizado en el marco de la Maestría en Letras Hispánicas. Allí analizaba las procedencias textuales y contextuales convergentes en el programa delineado en *Educación popular* (1849), de Domingo F. Sarmiento, libro que concentró por primera vez de manera integral las ideas educativas de su autor, y que sirvió de base para futuros trabajos vinculados con la necesidad de educar al soberano como fundamento de la construcción de una nación moderna y republicana.

Analiza desde los primeros escritos educativos de Sarmiento publicados en *El Zonda* (1839), hasta *Educación Común* (1855), último texto programático de la época. Finalmente, Natalia Rodríguez, en su investigación aborda protocolos de la ficción, narrativas críticas y mediación editorial en la literatura argentina para niños (2012-2020), y se detiene en los casos de María Teresa Andruetto y María Cristina Ramos. Este proyecto se enmarca en una Beca Postdoctoral de CONICET (2022-2025). El objetivo general del plan de trabajo es analizar las operaciones vinculantes entre los protocolos ficcionales, las narrativas críticas y las mediaciones editoriales en los textos de literatura argentina para niños (LAPN), de los años 2012-2020.

Para finalizar, el trabajo desarrollado permite revisar los modos en que las prácticas lectoras se instalan en las instituciones y las diferentes apropiaciones que se entretejen en torno a los dispositivos didácticos y aquellos propios del mercado editorial, insertos en un espacio que es

ISBN: 978-987-811-225-1

social y político. Estas indagaciones permiten además continuar retroalimentando el encuadre de trabajo en las cátedras de "Didáctica Especial y Práctica Docente", el "Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y/o la literatura" del Profesorado en Letras; "Literatura Infantil y Juvenil" y "Teoría de la lectura" del Departamento de Ciencia de la Información, como así también los proyectos de extensión en diversos barrios de la ciudad de Mar del Plata.

Referencias Bibliográficas

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Miño y Dávila.

Bombini, G. (coord.) (2007). *Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior.* Ministerio de Educación.

Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura y la escuela*. UBA XXI.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Gedisa.

Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de grado. UNLP. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente.* Miño y Dávila.

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.

Piacenza, P. (2015). GOLU. El canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* (1) (pp. 109-131). http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492.

PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS CRÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE BIBLIOTECARIOS ESCOLARES.

ISBN: 978-987-811-225-1

Palacios, Claudia Marisol.
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Depto. Ciencia de la Información, Grupo de Extensión "Bibliotecas en acción" (GEBEA).
claumarisol@hotmail.com

Varela, María Segunda.
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Depto. Ciencia de la Información, Grupo de Extensión "Bibliotecas en acción" (GEBEA).
mariasegundavarela@hotmail.com.ar

Resumen

La centralidad que tiene el conocimiento en cada una de las funciones sustantivas de la universidad se ve manifestada a través de la integración y retroalimentación con la docencia, la investigación, la extensión y la gestión que comprometen a todos los actores institucionales en el quehacer formador. Todos aprenden y se forman, estudiantes, graduados y docentes, como profesionales en procesos críticos de diálogo al servicio de la sociedad, situándose desde el lado humano. Desde este posicionamiento, el Grupo de Extensión "Bibliotecas en acción" (GEBEA) dependiente del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, integrado por docentes, investigadores, estudiantes y graduados, fomenta acciones de formación y capacitación situada, en el contexto de las bibliotecas escolares y centradas en el rol del bibliotecario escolar, desde las distintas perspectivas teóricas y prácticas, propiciando la reflexión, escucha, participación y la sistematización de experiencias que como lo expresa, Oscar Jara Holliday (2014) siempre tendrán que poner acento en la interpretación crítica del proceso vivido. Si bien ayudará a dar seguimiento a la experiencia, no es en sí misma un mecanismo de monitoreo, sino un aporte crítico al mismo. No se sistematiza para informar lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer, transformar nuestras prácticas. Teniendo en cuenta que el rol actual del bibliotecario escolar implica la apertura necesaria para el desarrollo de proyectos que lleven a la producción del conocimiento, la promoción de la lectura, la alfabetización informacional y la recreación de los usuarios en diferentes entornos de aprendizaje que apuntan a generar las competencias necesarias para el ciudadano de hoy, es que se fundamentan las propuestas extensionistas de GEBEA desarrolladas en distintos formatos, acciones y espacios. Para Freire también "existe una unidad entre práctica y teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y reformulan en movimiento constante entre práctica y teoría

ISBN: 978-987-811-225-1

para volver a una nueva práctica" (1990, p. 132). GEBEA desde distintas propuestas incentiva a utilizar el potencial individual y grupal en el aprendizaje sinérgico, generando desde las prácticas extensionistas críticas, conocimiento práctico para y desde la acción.

Palabras clave: Bibliotecarios Escolares; Educación; Extensión crítica; Biblioteca escolar; Sistematización de prácticas.

La formación de bibliotecarios escolares

La carrera de pregrado de Bibliotecario Escolar depende del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, tiene una duración de tres años y los objetivos y propósitos del plan son:

- Formar profesionales expertos en gestión de información con un perfil proactivo y con capacidad de aprender a aprender en las Instituciones Educativas
- Estimular el ejercicio del pensamiento crítico en los espacios formativos, en busca de la intervención efectiva en la realidad del entorno significativo.

Como profesionales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, entendemos que la extensión se ve reflejada en el Preámbulo de su Estatuto como un "fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto a los derechos humanos, y bajo un protagonismo crítico necesario para reforzar y dinamizar los procesos de inclusión y democratización" (2017:3).

GEBEA, grupo de extensión creado en el año 2019 (OCA N° 1554) tiene la particularidad de estar integrado por estudiantes, además de docentes, investigadores, otros actores de la comunidad y graduados. Se destaca a los estudiantes ya que en concordancia con las propuestas que se desarrollan desde las asignaturas, se propician aprendizajes en territorio, entendiéndolo como un sistema complejo, una red o un tejido de relaciones cuyos componentes se relacionan mutuamente o se interdefinen en su organización y funcionamiento. Desde esta perspectiva, es que como docentes entendemos que formamos parte del territorio, de esa red de relaciones que configuran la diversidad territorial.

ISBN: 978-987-811-225-1

Desde nuestras funciones como docentes, investigadoras y extensionistas el ámbito de especificidad y territorialización de nuestro quehacer está situado principalmente en las bibliotecas escolares, sus profesionales y usuarios, representando las distintas problemáticas y demandas acordes a la institución educativa a la que pertenecen. Visibilizando al concepto de biblioteca escolar como:

- Un espacio de igualdad de oportunidades. Tal como lo expresa la cita en el Manifiesto de IFLA/ UNESCO (1999) donde una de las funciones es "ofrecer oportunidades" de crear y utilizar la información, entre otras. Cuando se habla de igualdad, se debe analizar que esas oportunidades son para "todos" los ciudadanos.
- Un espacio como tercer lugar. "Los terceros lugares son espacios necesarios para el desarrollo de la sociedad, a los que la gente acude por el puro placer de socializar" (Gallo-León, 2019, p. 2). ¿Por qué la BE debe estar ajena a este concepto? Música en sus espacios, juegos en línea, amueblamientos fuera de los tradicionales, son algunas de las propuestas de este nuevo concepto, en donde los usuarios se apropien de un lugar donde puedan relajarse y socializar.
- Un espacio para innovar, en donde es necesario ver a las tecnologías de la información y comunicación, representadas en el ideario colectivo por computadoras, tablets y celulares, como elementos conciliables con los libros. Se debe profundizar en el hecho de que "el usuario se acerca a buscar" y así se ampliará la perspectiva y se visualizará un nuevo panorama (Conforti, N; Palacios, C; y Varela, M., 2020)

La observación y la participación de los estudiantes en el territorio, representan una oportunidad única de poder transformar y mejorar la realidad de las comunidades, trabajando la integralidad no solo desde lo teórico conceptual, sino como algo que se hace y se recrea en la práctica. Desde la escucha de quienes están en las bibliotecas escolares, entendiendo a cada usuario y profesional como parte de una comunidad, donde los saberes se producen con y entre todos, en un proceso de co-construcción sociocultural.

ISBN: 978-987-811-225-1

Tal como lo señalan Tommasino y Rodríguez (2013) trabajar desde la realidad y del problema concreto aumenta la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo, ya que la extensión aporta un plus a partir de la relación dialógica con los sujetos de la comunidad.

Sistematización de prácticas transformadoras

En las prácticas de extensión crítica sus actores encuentran su propia voz, desnaturalizan sus situaciones y los problemas del territorio, reflexionan sobre sus experiencias y emprenden acciones autónomas y transformadoras. La sistematización de estas prácticas resalta la importancia de la reflexión continua y el aprendizaje en colectivo para la intervención en los contextos educativos y comunitarios.

Los proyectos y actividades de extensión de GEBEA y las planteadas en los espacios curriculares, particularmente desde el Taller de Gestión de Usuarios y de las Prácticas Profesionales han posibilitado intervenciones culturales en espacios organizados con variedad de recursos materiales, simbólicos, bibliográficos y tecnológicos, promoviendo la sensibilización, formación, capacitación y actualización además de desarrollar destrezas y habilidades para resolver problemas profesionales.

Teniendo en cuenta que el rol actual del bibliotecario escolar implica la apertura necesaria para el desarrollo de proyectos que lleven a la producción del conocimiento, la promoción de la lectura, la alfabetización informacional y la recreación de los usuarios en diferentes entornos de aprendizaje generando las competencias necesarias para el ciudadano de hoy es que se fundamentan nuestras propuestas establecidas en distintos formatos, acciones, espacios y eventos como por ejemplo: encuentros, talleres, charlas, jornadas y conversatorios.

En cada tarea de extensión, se reflejan las voces, la escucha activa y la participación. “Todas las disciplinas y tradiciones académicas se pueden contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos…” (Arocena, 2013, p.11)

ISBN: 978-987-811-225-1

La escuela, y la universidad como su máxima expresión, tienen como finalidad fijar al individuo a un determinado proceso de producción de sentido, como ambiente integrador y formativo. Los involucrados tienen la oportunidad de cambiar realidades, reconocer problemáticas del territorio y emprender acciones autónomas que promuevan el cambio social y cultural.

Interrogar a la experiencia, para entender por qué pasó lo que pasó y poder aprender de lo sucedido, sistematizando esa práctica transformadora para visibilizarla y discutirla, sigue siendo en algunas ocasiones una tarea pendiente. Si bien son variados los formatos, soportes, herramientas y recursos tecnológicos que facilitan la comunicación, no siempre se destina el tiempo/espacio para registrar y difundir el proceso vivido.

Nos ubicamos en este desafío como docentes, que propiciamos un acto educativo integral, potenciando las actividades y prácticas extensionistas, en las que el diálogo y la reflexión se focalizan en el impacto de las pedagogías y tecnologías emergentes que hacen al quehacer profesional de los bibliotecarios escolares.

Consideramos que es fundamental seguir impulsando estas actividades en aras de fortalecer la formación académica y personal de los estudiantes, integrándose al medio social universitario y desarrollando valores como la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación, en pos de un perfil profesional del título de bibliotecario escolar que aporta un conjunto de competencias, capacidades y conocimientos que lo acreditan para colaborar en el diseño de servicios hacia la comunidad, interrelacionando su acción con otros agentes educadores; Integrar el proyecto institucional en colaboración con la planificación y desarrollo del currículum; Acompañar en el desarrollo de propuestas que mejoren el proceso de enseñanza y de aprendizaje; Trabajar cooperativamente con instituciones del medio que propendan al desarrollo integral del individuo; Ofrecer herramientas que promuevan el hábito de la lectura y la formación en multialfabetizaciones entre otras. Un rol con impacto en la formación integral de los ciudadanos del futuro.

ISBN: 978-987-811-225-1

Referencias Bibliográficas

Arocena, R. (2013). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En: *Cuadernos de extensión* Nº1. Udelar.

Conforti, N; Palacios, C; y Varela, M. (2020) La biblioteca escolar y el perfil del bibliotecario escolar. *Palabra Clave*, 10(1), e113. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/107769/Versi%C3%B3n_en_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación.* Paidós Jara Holliday, O.

Freire, P. (2014). *La Sistematización de Experiencias: Práctica y Teoría para otros mundos posibles.* Cochabamba: Alforja y Concejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Gallo-León, J. P. (2019) *Crítica y ratificación del modelo del tercer lugar para las bibliotecas.* Anuario TinkEPI, 13, 1-9. https://10.3145/thinkepi.2019.e13b01

IFLA / UNESCO. (1999). *School library manifesto.* https://www.ifla.org/ES/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999

Macchiarola, V. (2022). Extensión crítica: Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(1), 1–14. https://doi.org/10.48162/rev.36.049

Medina, J. y Tommasino, H. (2018) *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario.* UNR.

Ordenanza de Consejo Superior Nº2667 (2017). Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata: RAU 001/13, texto ordenado en 2016. http://www2.mdp.edu.ar/attachments/article/1312/Estatuto%20de%20la%20Universidad%20Nacional%20de%20Mar%20del%20Plata.pdf

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

Conversatorio IX- Coordina: Benjamín Rodríguez

EL DESAFÍO DE LA CREACIÓN DE UNA DIDÁCTICA EN SOCIOLOGÍA

Capitán, María Belén
UNMDP-ISTEC
mariabelencapitan@gmail.com

Darouiche, Cristian Alejandro
UNMDP-CONICET
cristiandarou@gmail.com

Resumen
El siguiente trabajo tiene por objetivo reflexionar, de manera exploratoria, los desafíos actuales en torno a la construcción de una Didáctica Específica de Sociología en la Argentina. A partir de una revisión bibliográfica, y de experiencias docentes, este trabajo muestra que, en Sociología, a diferencia de otras didácticas específicas de las Ciencias Sociales, no existe un gran acervo epistemológico y metodológico, como tampoco, un campo de estudios que den cuenta de las dificultades que se presentan en la enseñanza de la Sociología en el nivel secundario.

Palabras clave: Enseñanza de la sociologia, nivel secundario, didáctica en sociología

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar, de manera exploratoria, los desafíos actuales en torno a la creación de una didáctica específica de Sociología, tanto a nivel nacional como provincial.

La sociología hace su entrada en la currícula escolar del nivel secundario a finales de la década de 1990 con la reforma educativa. Sin embargo, existen jurisdicciones donde nunca fue incorporada a la currícula escolar como, por ejemplo, en Neuquén o en la Ciudad Autónoma de

ISBN: 978-987-811-225-1

Buenos. En otras, en cambio, se incorporó y luego se eliminó (Santa Cruz, por ejemplo) y, en las provincias en que se enseña Sociología, se la ha incorporado en el nivel superior (Deladino y Molinari, 2022), pero no en todas las orientaciones. En lo que refiere a la provincia de Buenos Aires, su enseñanza se lleva a cabo en el ciclo superior de orientación en Ciencias Sociales y en Educación Física. En ambos casos, la materia pertenece al 5to año de estudios y, mientras que la carga horaria de la orientación en Ciencias Sociales es de 3 horas semanales, en la orientación en Educación Física es de 2 hs por semana. En este sentido, podemos dar cuenta que una de las características que reviste la enseñanza de la sociología en el nivel secundario, es que se trata de una asignatura de relativamente corta trayectoria dentro de la enseñanza del nivel secundario en Argentina (Siede, 2022), pero además heterogénea y plural.

Otra de las características, tiene que ver con la formación de sus recursos y/o docentes. En nuestro país, la fuerte impronta investigativa de la formación impide que muchos sociólogxs decidan formarse en el campo de la didáctica, y/o establecer reflexiones sobre las formas de enseñar sociología. Son muy pocas las formaciones universitarias y/o terciarias en el país que ofrecen la formación del Profesorado en Sociología (Garcia, 2021). Esto produce un déficit de profesores, ocasionando que la enseñanza de esta disciplina esté a cargo de otras profesiones como: historiadores, abogadxs, polítilogxs, entre otrxs.

Estos factores dificultan el establecimiento de un campo disciplinar didáctico de la enseñanza de la sociología. Tal como lo afirma Siede (2022), hacen falta investigaciones empíricas y reflexiones didácticas teóricas que den cuenta de la heterogeneidad de la enseñanza, anclada principalmente en esta disciplina, para poder así elaborar una didáctica específicamente sociológica. Siguiendo ese norte, el presente trabajo tiene por objetivo reflexionar, de manera exploratoria cuáles son los desafíos actuales en torno a la creación de una didáctica específica de Sociología, tanto a nivel nacional, como provincial.

Metodología

ISBN: 978-987-811-225-1

Este trabajo se nutre de la experiencia autobiográfica (Porta y Aguirre 2019). Es el resultado de un proceso reflexivo en torno a nuestro rol como docentes de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales, del Profesorado Universitario en Sociología, de la Facultad de Humanidades, UNMdP.

Hacer uso de la experiencia biográfica como método de investigación permite poner en relación nuestras vivencias como docentes con sistemas culturales, políticos, y sociales más amplio, que nos indican formas de percibir determinados fenómenos como problemáticas y/o dificultades. Es decir, creemos que las dificultades que atravesamos en la construcción de una didáctica específica, se inscriben en marcos sociales más generales que atañen no sólo a los Profesorados en Sociología.

Los desafíos de una didáctica específica

¿Cuáles son los desafíos que se presentan a la hora de construir una Didáctica Específica de Sociología? Este interrogante, que da origen a la presente ponencia ha sido objeto recurrente de reflexión en nuestra praxis docente. Sin embargo, es necesario remarcar, que consideramos que la respuesta a esta pregunta, no se agota en la mera reflexión, sino que es necesario continuar pensando y problematizando el mismo dado que todavía se encuentra vacante en el campo de la Sociología argentina.

En este sentido, el primer desafío para construir una teoría específicamente didáctica de la sociología se relaciona con la dificultad que tienen todas las didácticas específicas en ciencias sociales. Esta dificultad implica reconocer que la enseñanza es un fenómeno social, y que surge en un determinado contexto socio-cultural. La enseñanza tal como lo señala Aisenberg (1994) es la relación entre propósitos, docentes, alumnos y contenidos. Por eso mismo, las recetas y los aplicacionismos sobre las estrategias de enseñanza de un contenido social, muchas veces, quedan ineficientes o insuficientes. Coincidimos con Camilioni (1996) cuando afirma que una didáctica en las ciencias sociales es una forma de práctica social y un camino abierto a docentes y alumnos

ISBN: 978-987-811-225-1

para la construcción y restauración de los significados sociales. Es decir, las formas de enseñanzas y las programaciones de las enseñanzas, de los contenidos sociales, deben apelar a la construcción de una ciudadanía crítica, reconociendo lo social y contextual de la educación.

De tal manera, la creación de una didáctica específica en sociología debe tener el compromiso de reconocer que los recortes de contenidos, los propósitos de su enseñanza, están fuertemente relacionados a los marcos culturales y sociales en donde el fenómeno ocurre. Por lo que, si la didáctica en ciencias sociales rechaza los aplicacionismo, la didáctica específica en sociología, también debería hacerlo, y permitir reconocer la heterogeneidad de la educación. Además, una didáctica específica de la sociología debe tener en cuenta que tanto los recortes y la selección de los contenidos tienen la carga ideológica y epistemológica del docente. Ese reconocimiento en sí no es un valor negativo, sino que, por el contrario, implica reconocer al docente como un sujeto y un ciudadano social, que además participa en la construcción del fenómeno educacional.

Sobre este reconocimiento de la heterogeneidad, consideramos que surge el segundo desafío para la construcción de la didáctica específica en sociología. La heterogeneidad se manifiesta no sólo en el fenómeno educativo, sino en las idiosincrasias regionales (y el reflejo en sus contenidos) que tiene nuestro país. La sociología, y su enseñanza, deben apelar a la formación del pensamiento crítico social (Pipkin, 2004). Sin embargo, tal como lo señala Foucault (2006), la crítica no es una condición innata, sino que deviene de los juegos y reglas de la relación poder-resistencia. El poder no se encuentra en un sólo lugar, ni en una sola institución/relación. El poder circula, se vuelve capilar a las relaciones sociales y a los contextos culturales. Por tal motivo, la crítica como estrategia de resistencia a las relaciones de poder no son atemporales. Están situadas en un tiempo y espacio determinado.

Enseñar sociología y/o elaborar estrategias de enseñanzas sobre determinados contenidos, que reflejen la preocupación de la formación de un pensamiento crítico, es reconocer las diferentes situaciones de poder (en clave de clase, raza, y género) que se manifiestan en diferentes lugares y de diferentes maneras en nuestro país. El racismo, las desigualdades sociales, las

ISBN: 978-987-811-225-1

preocupaciones por la Educación Sexual Integral, el acceso a las Nuevas Tecnologías de Comunicación e Información y la Educación Ambiental Integral, se deben abordar teniendo en cuenta las relaciones sociales de dominación y las estructuras sociales educativas que cada región presenta. Los planes de estudio, los recortes de contenidos, los propósitos educativos, elementos constitutivos de una didáctica específica debe reconocer las heterogeneidades y las diferentes situaciones de poder que se presentan en nuestra región.

Por último, el desafío de la constitución de una didáctica específica en sociología, se relaciona con la apuesta de profesores y estudiantes para hacer valer el saber sociológico como un saber científico. La sociología como ciencia hasta estos días debe rendir cuentas de sus instrumentos metodológicos, de las formas en las que construye su objeto de estudio, como así también de su estatus epistemológico. Las discusiones en torno al estatus científico de las ciencias sociales, sobre todo de la sociología, se ven reflejada en la consciencia colectiva de los individuos. Desanudar y explicar, tanto a docentes, alumnos y la comunidad educativa, que el saber sociológico (en oposición al sentido común) es un conocimiento científico desgasta los esfuerzos de quienes deseamos que las didácticas específicas surjan como herramientas de una transformación educativa y ciudadana.

Para los docentes motivar a les estudiantes a aprender el lenguaje científico, los marcos teóricos, y las herramientas metodológicas, se vuelve un desafío extenuante, ya que antes de todo eso, deben dar cuenta del estatus científico de la disciplina. Discutir y explicar que el saber sociológico, en oposición al sentido común, es una expresión de un saber científico, metódico y empírico. El tiempo de esa explicación y de esa desnaturalización de los fenómenos sociales, muchas veces solapa los contenidos pautados, es por eso que algunas veces las didácticas terminan siendo expresiones de un deseo de explicar que el saber social es un saber científico e importa.

A modo de ¿Conclusión?

ISBN: 978-987-811-225-1

A lo largo de estas páginas hemos expuesto algunas reflexiones, de manera exploratoria, sobre los desafíos actuales en torno a la construcción de una Didáctica Específica de Sociología en la Argentina. Lejos está poder llegar a una conclusión sobre lo esbozado, mas bien se abren infinidades de interrogantes para continuar trabajando ¿cómo sortear estos desafíos? ¿cómo continuar construyendo una didáctica en sociologia? ¿qué implicancias ha tenido para la enseñanza de la sociología no contar con una didáctica? Estos interrogantes, habilitan nuevas líneas de investigación y reflexión que esperamos puedan contribuir a continuar con la construcción de la Didáctica en Sociología.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz (1998) "Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?" en *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. N° 3. Edición digital en: http://www.saber.ula.ve/gitdcs/

Camillioni, A. (2007). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.

Foucault M (2006) «¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)», trad. por Javier de la Higuera, en *Sobre la Ilustración*. Tecnos.

García, M. (2021). Sociólogos ¿profesores? La propuesta de formación docente del Profesorado de Sociología de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de La Plata. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Siede, Isabelino (2022.). *El oficio de enseñar Sociología en la escuela secundaria*. Rosario, Homo Sapiens.

ISBN: 978-987-811-225-1

Pipkin, D.; Sofía, P. (2004). La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. Clio & Asociados (8), 85-94. En *Memoria Académica.* Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10316/pr.10316.pdf

Porta, L. & Aguirre, J. (2019). A autoetnografia como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa. En Guedes, A. & Ribeiro, T. (Comp.*) Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Ayvu.

ANIMARSE AL CAMBIO !!!
RESIGNIFICACIÓN DE EVALUACIONES PERIÓDICAS

Lupín, Beatriz
Matemática para Economistas II, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata
beatrizlupin@gmail.com

Resumen

Bajo la concepción de una evaluación que no solo se centre en la certificación de conocimientos, el Régimen Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata (FCEyS-UNMDP) establece la posibilidad de implementar *Actividades Pedagógicas Evaluables* (APE), conjuntamente con las Evaluaciones Parciales (EP), intentando facilitar el proceso de aprendizaje y acercar al estudiante a su futuro campo profesional. El *objetivo* de esta propuesta es compartir una innovación respecto al esquema de APE, llevada a cabo en la asignatura *Matemática para Economistas II* (MPE II), la que se cursa durante el tercer año de la carrera Licenciatura en Economía en la institución mencionada.

Palabras clave: evaluación formativa; proceso educativo activo; Matemática para Economistas[i]

"La tensión de la evaluación se encuentra entre dos lógicas: la de la regulación de los aprendizajes y la regulación para la acreditación y la certificación".
Phillippe Perrenoud (2008)

ISBN: 978-987-811-225-1

Introducción

La asignatura MPE II es cursada por los estudiantes de la carrera Licenciatura en Economía de la FCEyS-UNMDP, durante el primer cuatrimestre de tercer año. Corresponde al Grupo 1, del Ciclo Profesional. Conforme el Régimen Académico, el propósito en esta etapa de la carrera es fomentar la responsabilidad individual, propiciando la activa participación del estudiante –a diferencia del Ciclo Básico que es más intensivo y menos flexible pues propende al desarrollo de las habilidades de estudio–.

Bajo la concepción de una evaluación formativa, progresiva, pedagógica, no sólo focalizada en la certificación (Arribas, 2012; Celman, 1998; de la Garza Vizcaya, 2004), el Régimen Académico establece la posibilidad de implementar APE, conjuntamente con las EP, las que son calificadas de forma conceptual. Según la normativa mencionada, en el Ciclo Profesional, las mismas intentan facilitar el proceso de aprendizaje y acercar al estudiante a la actuación profesional. En concordancia con Litwin (1998), la institución propone *evaluar para el aprendizaje*, integrando la evaluación a la enseñanza y al aprendizaje de una manera auténtica y desafiante. De esta manera, la institución adopta la postura ideológica de la *buena enseñanza* manifestada por Litwin (*op. cit.*) o la del *buen encauzamiento* debida a Foucault (1976).

Siguiendo esta línea, es posible agregar que la evaluación como un proceso activo facilita la retroalimentación y la autoevaluación tanto para los estudiantes como para los docentes, propugnadas entre otros por Anijovich *et al.* (2004). Así, este tipo de evaluación contribuye a que el estudiante tome conciencia de su propio aprendizaje y a que el docente interprete las implicancias de dichos aprendizajes, sin reducir la cuestión al mero rendimiento académico (Anijovich & Cappelletti, 2017; de Camilloni, 1998; Litwin, *op. cit.*).

Conforme al marco precedente, el *objetivo* de esta propuesta es compartir una innovación respecto al esquema de APE, llevada a cabo en la asignatura en cuestión.

Desarrollo de la propuesta

ISBN: 978-987-811-225-1

Hasta el ciclo lectivo 2018, en la asignatura que nos ocupa se tomaban tres APE, generalmente una antes de la EP1 y las restantes antes de la EP2. Aquellos estudiantes que pretendían promocionar debían aprobar dos de dichas evaluaciones periódicas, además de cumplir con el requisito de calificación numérica en las EP.

Este régimen suscitaba situaciones que generaban insatisfacción tanto para los estudiantes como para los docentes. Por ejemplo, se registraba un alto porcentaje de ausentes y de desaprobados dado que muchos estudiantes se encontraban presionados por otros compromisos académicos, personales y laborales. Además, la mayoría de los estudiantes que aprobaban las dos primeras APE no se presentaba a rendir la tercera pues ya habían cumplido con el requisito referido a las evaluaciones periódicas para promocionar. De esta manera, se interrumpía la continuidad en el estudio y se perdía la posibilidad de rescatar el error y de aprender de él (Astolfi, 1999).

También se presentaba el caso de que algunos estudiantes, por sus calificaciones en las EP, estaban en condiciones de promocionar, pero por las APE no podían hacerlo dado que no tenían aprobadas, al menos, dos de ellas. A dichos estudiantes, se les tomaba un recuperatorio de APE en el que debían rendir temas que ya habían aprobado en la EP respectiva. Por lo tanto, esta última APE se convertía en una mera formalidad, carente de todo significado pedagógico, desvirtuando el sentido primario de las evaluaciones periódicas.

Frente a este descontento, surgió, desde la cátedra, la propuesta que fue presentada en el plan de trabajo docente del ciclo lectivo 2019 y es mantenida hasta la actualidad, incluso durante las clases virtuales desarrolladas en la Pandemia Covid. (Lupín, 2019; Lupín *et al.*, 2021)

La misma consiste en la no obligatoriedad de las APE para promocionar; los estudiantes pueden optar por rendir todas, algunas o ninguna de ellas. Ahora bien, quienes aprueban una APE no deben rendir los temas de la misma en las EP, asignándosele directamente, en estas últimas, el máximo puntaje a la pregunta correspondiente. A su vez, el tema desaprobado o no rendido en las APE puede ser resuelto en las EP.

ISBN: 978-987-811-225-1

Cabe aclarar que el grado de dificultad de la APE es similar al de la pregunta correspondiente en la EP. Además, que dicha intervención pedagógica solo será válida para las EP –y sus recuperatorios–, no así para instancias posteriores en caso de tener posibilidades de aprobar la asignatura, aunque no de promocionar –tal el caso de evaluaciones finales–.

A fin de ejemplificar la dinámica de este nuevo sistema de APE, la Tabla 1 ilustra al respecto, asumiendo que, en las APE 2 y 3, se evaluaron temas que corresponden a las preguntas 1 y 2 de la EP2, respectivamente y que la calificación de cada pregunta es igual a 2 puntos.

Tabla 1: Simulación de la injerencia de las APE en la calificación de la EP2

EP2/Recuperatorio EP2							
	Calificación por pregunta a desarrollar					APE	
Caso	**Pregunta 1** APE2	**Pregunta 2** APE3	**Pregunta 3**	**Pregunta 4**	**Pregunta 5**	**APE2**	**APE3**
1	2	2				Ap	Ap
2	2					Ap	De
3	2					Ap	Au
4		2				De	Ap
5		2				Au	Ap
6						De	De
7						De	Au
8						Au	De
9						Au	Au

Referencias: Ap = aprobado, De = Desaprobado, Au = Ausente.
Fuente: elaboración propia.

Para el primer caso, si el estudiante aprobó las APE 2 y 3, en la EP2 no debe responder las preguntas 1 y 2 porque ya lo hizo satisfactoriamente. Se le asigna automáticamente el máximo puntaje que corresponda a dichas preguntas. El estudiante tendrá que responder únicamente las preguntas 3 a 5 de la EP2.

ISBN: 978-987-811-225-1

En el caso 2, el estudiante aprobó la APE2, pero desaprobó la APE3 por lo que, en la EP2 no debe resolver la pregunta 1 dado que lo hizo satisfactoriamente en una instancia evaluativa anterior. Por lo tanto, se le asignará automáticamente el máximo puntaje que corresponde a esa pregunta de la EP2, debiendo resolver las preguntas 2 a 5.

Por su parte, el caso 3 es similar al anterior salvo que el estudiante no rindió la APE3. Asimismo, los casos 4 y 5 se asemejan a los casos 2 y 3, pero referidos a la pregunta 2 de la EP2. El estudiante solucionará las preguntas 1 y 3 a 5.

Finalmente, se encuentran los casos donde las APE 2 y 3 fueron desaprobadas o no rendidas por lo que el estudiante deberá desarrollar las 5 preguntas de la EP2.

Seguidamente, se presentan algunos testimonios brindados por los estudiantes:

> El sistema te motiva a rendir las APE para que la carga de estudio para las EP sea menor, lo que permite poder profundizar los temas. Creo que su implementación sería muy útil en otras materias. (Agustina L)
>
> … el sistema es muy útil ya que, tomando las APE con seriedad y tranquilidad, logré aprender mejor los temas y, también, me permitió llegar más tranquila a las EP. Esto último tuvo gran relevancia porque suelo atravesar las instancias de examen con mucho estrés. Por ello, creo que debería replicarse en otras materias. (Ariana A)
>
> Considero que el sistema de APE es una excelente estrategia para facilitar el aprendizaje ya que permite que los estudiantes se concentren en un tema específico y refuercen su comprensión, previo a la EP. Al mismo tiempo, si se aprueba y no se evalúa en la EP, da más tiempo para estudiar los temas restantes y reducir el estrés a la hora de estudiar. Personalmente, creo que es muy beneficioso. (Brenda P. M)
>
> El sistema me pareció genial. Creo que motiva a los estudiantes a tener la materia al día... Además, que sea un parcial periódico con menos contenidos en cada instancia, me parece práctico y menos agobiante al momento de rendir. (Candela C)
>
> Personalmente, este sistema me resultó excelente, porque me pareció que funciona como un costo-beneficio. Te fuerza a llevar la materia al día, pero si se aprueba, a la hora de estudiar para la EP, es posible enfocarse en el resto de los temas. Considero que es un

ISBN: 978-987-811-225-1

sistema que se podría aplicar en otras materias ya que algunos estudiantes pierden la posibilidad de promocionar por no aprobar las APE. (Florencia B)

… el sistema de APE aplicado fue positivo. El hecho de no imponerle al estudiante las APE como requisito (para promocionar) le permite llevar la cursada a su tiempo y, también, ponderar el beneficio de rendirlas. Es una puesta en valor de las APE, que mantienen el nivel de una EP y permiten mejorar el nivel de preparación para éstas. Al rendirse los temas desaprobados en las APE, hay una doble instancia de examen que asegura el proceso de aprendizaje. Asimismo, si el estudiante aprueba los temas rendidos, puede focalizar en aquellos que requieren un mayor desarrollo para la instancia de la EP. Definitivamente creo que es un método recomendable, fundamentalmente, en las materias del ciclo común en nuestra facultad. (Francisco C.)

Me gustó el sistema ya que fomenta llevar la materia al día y reduce la carga del parcial. Que el tema evaluado se dé por aprobado en el parcial es un gran incentivo para rendir las APE, aligerando el examen y facilitando la promoción de la materia. No cambiaría nada del sistema y lo recomendaría para otras materias. (Zoe C)

En mi experiencia, me pareció bueno el sistema para motivarse como estudiante a llevar al día la materia, así poder rendir las APE y poder sacar ese tema del parcial. Con lo cual, creo que está muy bueno para motivar al estudiante y que llegue mejor preparado al parcial, al llevar relativamente al día los contenidos. Por eso mismo, también, creo que sería un sistema bueno para implementar en materias de ciclo básico dado que, generalmente, abarcan mucho contenido y suele costar llegar a ver todos los temas para los parciales. (Zoe F)

Encuentro al sistema de las APE implementado innovador. Saber que los temas aprobados en dicha instancia no se rinden en el parcial es un gran incentivo para estudiar los contenidos de manera anticipada, permitiendo llevar la materia al día y otorgando, luego, mayor tiempo de resolución en la instancia parcial para el resto de los ejercicios. Creo que sería interesante incorporar dicho método en otras asignaturas, en la medida que sea viable. (Tomás R. T)

Consideraciones finales

ISBN: 978-987-811-225-1

Al escuchar las voces de los estudiantes, el equipo docente de la asignatura se encuentra convencido del camino que ha emprendido en pos de fortalecer la autonomía de los estudiantes mediante la autorregulación del esfuerzo académico.

El nuevo sistema de APE ha motivado a los estudiantes a participar más activamente en las clases, a leer el material bibliográfico recomendado y a llevar al día la asignatura. Asimismo, ha profundizado la autoevalación y la retroalimentación, de y entre estudiantes y docentes. Lo anterior, condice con lo manifestado por Rafaghelli (2000: 2): "*La evaluación, a través de los juicios que formula, debe generar propuestas de cambio y mejora de lo evaluado*".

Pero, también, a las tensiones propias de toda evaluación (Perrenoud, *op. cit.*), se suman otras, como el que se genera recurrentemente cuando se comunica a los estudiantes acerca de la innovación. Surge la desconfianza, el miedo a lo desconocido. Como advierte Meirieu (2001), en educación, lo normal es que el otro se resista…

Queda el desafío de seguir pensando alternativas que conduzcan a una educación de calidad, equitativa e inclusiva, que propenda a la construcción conjunta de conocimientos socialmente significativos.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf

Anijovich, R.; Malbergier, M. & Sigal, C. (2004). *Una introducción de la enseñanza para la diversidad.* Fondo de Cultura Económica.

Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve*, *18*(1), Art. 3. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm

Astolfi, J. P. (1999). *El "error" un medio para enseñar*. Díada Editorial S.R.L.

ISBN: 978-987-811-225-1

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, E. & M. de C. Palou de Maté (Autoras), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós.

de Camilloni, A. R. W. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, E. & M. de C. Palou de Maté (Autoras), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós.

de la Garza Vizcaya, E. (2004, octubre-diciembre). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *IX* (23), 807-816. https://www.redalyc.org/pdf/140/14002302.pdf

FCEyS-UNMDP (2024). *Régimen de Enseñanza*. https://eco.mdp.edu.ar/images/Régimen_Académico_810-2022.pdf

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, E. & M. de C. Palou de Maté (Autoras), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós.

Lupín, B. (2019, abril 29). *Compartiendo experiencias de evaluaciones periódicas*. (Panel) Las prácticas de la evaluación en la enseñanza de las Ciencias Económicas. Primera Jornada Virtual de Aulas Abiertas-Segunda Jornada de Aulas Abiertas. Modalidad virtual. FCEyS-UNMDP, Facultad de Ciencias Económicas-Universidad Nacional de Córdoba. Mar del Plata, Córdoba, Argentina. [Video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=ybMwHBJxVEY&feature=youtu.be

Lupín, B.; Ynoub, G. & Lobbosco, D. (2021, mayo 05). *Una experiencia de evaluación formativa frente a la contingencia aplicada en la FCEyS-UNMDP*. (Ponencia). XX Jornadas Nacionales

ISBN: 978-987-811-225-1

de Tecnología Aplicada a la Educación Matemática Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas-Universidad de Buenos Aires; Ciudad Autónoma de Buenos Aires-Argentina. [Video] Drive Google.

https://drive.google.com/file/d/1WywaghODL3lxlo2_cZqy5x4MsUD3vOM6/view

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

Meirieu, P. (2003). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Octaedro.

https://atalivar.files.wordpress.com/2016/02/philippe-meirieu-aprender.pdf

Rafaghelli, M. (2000). *Propuestas para la construcción de instrumentos de evaluación para las actividades educativas a distancia*. UNL, Santa Fé-Argentina.

LECTURA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: ENTRE HÁBITOS, DESAFÍOS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

Machado, Carlos
Universidad Nacional de Mar del Plata
carlosamach@gmail.com

Masello, Mercedes
ISFD N19
merceinst@gmail.com

Giamberardino, Vanesa
Universidad Nacional de Mar del Plata
vanesa.giamberardino.tea@gmail.com

Resumen

La lecto-comprensión es uno de los pilares del currículo de inglés del nivel secundario y un aspecto saliente en los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritario) en inglés como lengua extranjera [ILE] a nivel nacional. Por su naturaleza, además, la lectura permitirá que muchos de los estudiantes puedan aprender por sí solos más allá del aula (Jiang, Grabe y Carrell, 2020). Sin embargo, con frecuencia, nos encontramos con un escenario desalentador: adolescentes que

ISBN: 978-987-811-225-1

parecen desinteresados, profesores frustrados, estrategias de lectura y procesos de comprensión que parecen interrumpidos. A este panorama se suman prácticas educativas mediadas por nuevos entornos, modalidades y desafíos. En este contexto de la provincia de Buenos Aires, se enmarca un proyecto de investigación que explora algunos de los desafíos en la enseñanza y aprendizaje de la lectocomprensión en la clase de inglés en sexto año del ciclo superior. Particularmente, y dentro del proyecto, este trabajo no experimental, de corte exploratorio-descriptivo y diseño cualitativo (Mackey y Gass, 2016) comparte el análisis de las observaciones en veintidós clases de lectura en inglés en once cursos de sexto año de Nivel Secundario en el año 2022, pertenecientes a establecimientos educativos de gestión pública de las ciudades de Mar del Plata y Mar Chiquita. Los rasgos comunes arrojados por los resultados comprenden participación activa de estudiantes y docentes, y un uso deficitario de estrategias en las diferentes etapas y momentos de lectura, en muchos casos puestas en juego sin un análisis consciente y manifiesto (Cerchiaro Ceballos, 2011; Irrazabal, 2007). En lo que concierne a los aspectos afectivos-vinculares y contextuales, toda la información obtenida y analizada permite vislumbrar que, en muchos de las clases observadas, los procesos de comprensión lectora efectivamente parecen haber quedado a mitad de camino, por decisiones metodológico-didácticas que no resultaron apropiadas, y por cuestiones afectivo-emocionales que tuvieron un rol inesperadamente preponderante. En este trabajo, se comparten los resultados y se analizan las implicancias pedagógicas para el área de lenguas extranjeras y otras áreas.

Palabras claves: lectocomprensión; inglés como lengua extranjera; educación media; procesos; estrategias

Fundamentación

Una mirada integral sobre el desarrollo de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera comprende, precisamente por su naturaleza, una primera consideración de lo que sucede con la lectura en la lengua materna [L1], al mismo tiempo que se consideran aspectos contextuales y vinculares, variables que han demostrado tener incidencia significativa en facilitar u obstaculizar los procesos de lectocomprensión. Especialistas como Bernhardt (2010), hacen referencia al "procesamiento compensatorio" para explicar cómo cooperan la alfabetización en L1 y el conocimiento de ILE, ante algunas de las deficiencias en la lectura en inglés. Sumado a estas consideraciones, muchas otras investigaciones sobre el desarrollo de habilidad de lectura en inglés también se enfocan en la complejidad del proceso cognitivo, y en

ISBN: 978-987-811-225-1

variables relacionadas a los tipos de textos y los géneros textuales sobre los que se trabaja la lectura en el aula.

De esta manera, las actividades que se realizan durante la lectura, así como la conciencia y reflexión sobre los procesos implicados (metacognición) y las estrategias puestas en juego son las que ayudan a garantizar la efectividad del trabajo sobre los procesos de comprensión. Los procesos metacognitivos que tienen lugar durante la lectura han sido objeto de estudio de la psicología del discurso en los últimos años, y muchos investigadores coinciden en que la comprensión lectora y la metacomprensión son procesos íntimamente relacionados (Izarrabal, 2007). Por esta razón, el trabajo explícito y pormenorizado con diferentes estrategias de lectura, entendidas como las habilidades potencialmente abiertas a la reflexión consciente que reflejan la intención del lector para abordar un problema o un objetivo de lectura específico (Grabe y Stoller, 2011) es insoslayable cuando el objetivo es ayudar a que los estudiantes trabajen conscientemente en sus procesos de lectura.

Las teorías sobre los procesos de lectura y los principios para su enseñanza previamente presentados se centran en el lector. Ahora bien, cambiando el foco de atención al texto, surge la necesidad de abordar el concepto de género y su relación con el desarrollo de la lectocomprensión en una segunda lengua [L2] o una lengua extranjera [LE]. Gracias al trabajo de especialistas como Mijaíl Bajtín, Michael Halliday, John Swales y Vijay Bhatia, el concepto de género ha evolucionado desde mediados del siglo XX, cuando, desde una perspectiva lingüística, era utilizado como sinónimo de tipo de texto. Hoy, se reconocen dimensiones no sólo retóricas sino también contextuales que definen al género discursivo: Bhatia «define los géneros discursivos como un compendio de recursos textuales internos (text-internal), que incluye los elementos lingüísticos (léxico, gramática, organización retórica), los cuales se entrelazan en el escrito, y de rasgos textuales externos (text-external) referidos a las propiedades situacionales del texto- como procesos y prácticas sobre la elaboración y la interpretación de los textos (Sánchez Jiménez, 2016: 213). En tanto que los géneros discursivos son parte intrínseca

ISBN: 978-987-811-225-1

de los textos, su reconocimiento y abordaje didáctico-pedagógico actúan como mediadores en los procesos de comprensión. Grabe y Stoller (2011) recomiendan explorar la organización de los textos y orientar la reflexión de los estudiantes al respecto como parte de la enseñanza. Brown (2000), por su parte, ofrece una lista de géneros que siguen determinadas reglas y/o convenciones, y recomienda explicar sus características a los estudiantes de L2. Si bien este tipo de tipificaciones pueden resultar útiles en los primeros estadios del desarrollo de la comprensión lectora, es necesario restringir la tendencia a convertir diferentes géneros y tipos de texto en modelos. Cuando esto sucede, la noción de género discursivo se vuelve artificial y muchas de las características que pueden distinguir a un género en un momento dado quedan fosilizadas y descontextualizadas de las posibles comunidades donde circulan esos textos primordialmente. Este podría ser una de las mayores dificultades que se encuentran en el aula, no solo porque los textos pueden no representar un género discurso, sino porque cuando podría ser que efectivamente repliquen las características de un género en particular, este se haya convertido en un modelo, y como tal, no es una representación fiel de lo que ocurre en una comunidad discursiva.

De esta manera, conscientes de la necesidad de más trabajos y aportes en el contexto específico donde se enmarca el presente trabajo, nos proponemos volver la mirada sobre la clase de lectura en Inglés como lengua extranjera en el nivel secundario. Es en este contexto donde a menudo nos encontramos con un escenario desalentador: adolescentes que parecen desinteresados, profesores frustrados, estrategias de lectura y procesos de comprensión que quedan a mitad de camino. Nos surge la necesidad de volver a explorar la naturaleza compleja de la lecto-comprensión en inglés, de volver la mirada sobre las decisiones metodológico-didácticas que sustentan la planificación y sobre aquellos aspectos contextuales y afectivo-emocionales que vale la pena explorar. Iniciamos un viaje para indagar, [re]conocer, reflexionar y, eventualmente, construir conocimiento.

ISBN: 978-987-811-225-1

Decisiones didáctico-pedagógicas: algunas observaciones sobre estrategias y enfoque de género

En muchas de las clases, los docentes promovieron el uso de estrategias para el abordaje de los textos y la resolución de las actividades como predecir a partir del título, establecer conexiones entre conocimientos y experiencias previas y el texto, e inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto, identificadas como estrategias de lectura global (Grabe & Stoller, 2013). Desafortunadamente, las estrategias elegidas por los estudiantes no fueron de lectura global sino de apoyo: traducir el texto o parte del mismo, usar un diccionario o traductor y consultar el significado de expresiones a docente y pares. A esta selección de estrategias compensatorias en lugar de facilitadoras de procesos de comprensión, se sumó la ausencia de ocasiones para el reconocimiento y la evaluación de las mismas. Por esta razón, podemos concluir que se desaprovecharon oportunidades de trabajo sobre la metacomprensión y de formación de lectores progresivamente autónomos. Los docentes a cargo no lograron ofrecer nuevas estrategias ni el espacio para explorar y reflexionar sobre su uso dentro y fuera del aula. Un último aspecto a analizar en relación con las decisiones metodológicas es la ausencia de un enfoque basado en géneros. En la mayoría de las clases, no se abordaron los textos como posibles exponentes de un género discursivo. Identificamos tres posibles motivos: el texto es notablemente artificial y no se asocia a ningún género discursivo, los y las docentes consideran que las características discursivas no aportan a la comprensión del texto en cuestión, y/o los y las docentes desconocen la relevancia del abordaje discursivo de textos en el marco de la enseñanza de lectura comprensiva.

Incidencia del tiempo y las interrupciones

Las observaciones y los resultados obtenidos en el presente estudio parecen indicar que la habilidad lectora no tiene la relevancia que en los documentos curriculares se le otorga. La subestimación del factor tiempo, por ejemplo, y su relevancia en el desarrollo de la

ISBN: 978-987-811-225-1

lectocomprensión en LE, avalan y refuerzan esta noción. El tiempo es considerado un factor crítico en el desarrollo de la comprensión lectora en L2, ya que, según Grabe y Stoller (2011-2013), la lectura eficiente requiere procesamiento automático de palabras, integración rápida de ideas y coordinación de procesos cognitivos bajo restricciones temporales.

La fluidez lectora, entendida como la capacidad de leer con velocidad y automaticidad (Meyer, 1999), depende de una gestión adecuada del tiempo, pues permite al estudiante mantener una *atención sostenida* (Sarter et al., 2001) y dedicar recursos cognitivos a la comprensión profunda. Los datos de este estudio revelan que, en clases donde las actividades de lectura y tareas se desarrollaron sin interrupciones, los estudiantes mostraron mayor concentración, culminaron la lectura de los textos más rápidamente y dieron evidencia de una mayor comprensión general del material, sugiriendo una correlación positiva entre tiempo ininterrumpido, fluidez y retención de la información. En las clases observadas en las cuales el tiempo de lectura fue ininterrumpido, la capacidad de atención de los estudiantes pareció ser significativamente más alta que en aquellas clases donde esta condición no se cumplió.

Resulta paradójico que, pese a la reconocida importancia del tiempo como factor clave en la lectura comprensiva en lengua extranjera (LE) —por su contribución a la optimización de la atención y al desarrollo de la fluidez—, en ninguna de las observaciones realizadas este elemento fue considerado de manera sistemática en la planificación didáctica. Esta omisión adquiere mayor relevancia al constatar que las limitaciones temporales fueron la principal causa de la inconclusión de las actividades poslectura, diseñadas para verificar la comprensión textual.

Factores afectivo-vinculares en el desarrollo de la comprensión lectora en L2

El segundo aspecto considerado en este análisis comprende factores afectivos y vinculares que, según estudios realizados en la disciplina de la adquisición de una segunda lengua (Second

ISBN: 978-987-811-225-1

Language Acquisition), constituyen pilares indispensables en el proceso de aprendizaje. Los datos recolectados en este estudio evidencian una correlación significativa entre las variables vinculares -que incluyen el rol docente, sus estrategias metodológicas situadas, la construcción de relaciones pedagógicas y la gestión del filtro afectivo estudiantil- y los niveles de motivación manifestados durante las actividades de comprensión lectora, resaltando así la relevancia de estos factores como facilitadores o inhibidores del proceso de comprensión lectora en L2.

Desde una perspectiva teórica, el análisis abarca desde los postulados iniciales de Krashen (1982) sobre el Filtro Afectivo hasta enfoques contemporáneos como la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) y el Sistema de Autoconcepto Motivacional en L2 propuesto por Dörnyei (2009). Este último modelo, particularmente relevante para nuestro estudio, integra tres componentes clave: la Experiencia de Aprendizaje de L2 (vinculada al entorno inmediato y la interacción docente-alumno), el Yo-Ideal en L2 (relacionado con las aspiraciones lingüísticas del estudiante) y el Yo-deber en L2 (asociado a presiones externas). Las observaciones realizadas confirman que, en las clases que se pudo observar, una planificación cuidadosa y un clima de respeto mutuo generaron un ambiente propicio para la lectura, manifestándose en mayor participación estudiantil, mejores niveles de logro o compleción de las tareas asignadas y un fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes.

Sin embargo, los hallazgos también respaldan las críticas existentes hacia modelos que sobrevaloran los factores afectivos, como el de Krashen. Si bien se constató la importancia de estos elementos en contextos formales de enseñanza, los resultados demuestran que por sí solos resultan insuficientes para garantizar el éxito, en este caso, del proceso de comprensión de textos. Esta limitación se hizo particularmente evidente en situaciones donde, a pesar de existir un ambiente motivacional favorable, la ausencia de otros componentes didácticos esenciales (como estrategias de andamiaje o recursos adecuados) afectó negativamente los resultados. Este hallazgo refuerza la necesidad de abordar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva

ISBN: 978-987-811-225-1

multidimensional que integre tanto los aspectos afectivo-vinculares como los componentes metodológicos y contextuales.

Conclusiones

Al volver la mirada sobre cada una de las clases observadas, la secuencia de actividades propuestas, y su implementación, emergen algunos denominadores comunes: el uso de actividades de prelectura y lectura propiamente dicha en la mayoría de las clases; la implementación de dinámicas que no permitieron abordar el texto ni anticipar información específica o vocabulario presentes en el; la implementación de actividades centradas en la identificación y extracción de información y la ausencia de reflexión metacognitiva durante la lectura; la participación activa y puesta en juego de variedad de estrategias por parte de docentes y estudiantes; y el uso predominante del idioma español.

Frente a estos resultados surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué nos dicen estos resultados sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectocomprensión en Inglés, en el Nivel Secundario en las ciudades de Mar del Plata y Coronel Vidal? ¿Cómo se relacionan estas prácticas con los aportes teóricos y las contribuciones de las investigaciones sobre el desarrollo de la habilidad lectora en lengua extranjera y sobre la enseñanza de esta habilidad? ¿Qué lugar ocupan los conceptos de ‘discurso’ y ‘género’ en las propuestas de enseñanza? ¿Cómo se relacionan el conocimiento o nivel lingüístico del estudiante y la comprensión lectora?

Al contrastar las observaciones con los aportes teóricos y metodológicos, surge una nueva pregunta: si muchos especialistas en el área coinciden en la importancia de explorar los tipos de texto y géneros como estrategia metodológica para facilitar los procesos de lectura en L2, ¿por qué la mayoría de los docentes en las clases observadas no lo hicieron? En solo una de las clases observadas, la docente orientó el análisis sobre aspectos contextuales o contexto de producción, y por eso podemos confirmar que en el resto de las clases la noción de género quedó relegada. Podemos concluir, entonces, que en esta fracción de clases observadas resultó imposible facilitar la lectura a partir de todas las herramientas que un enfoque a través de géneros nos ofrece. Resulta

ISBN: 978-987-811-225-1

imposible, sin embargo, a partir de las observaciones definir si esta decisión fue fundada o responde al desconocimiento docente sobre los potenciales aportes al desarrollo de la lectura de un enfoque discursivo.

A través del tratamiento de los textos en estas clases, también se pudo observar un rol activo de docentes y estudiantes y el uso predominante de L1 a lo largo de las clases en su totalidad. Los estudiantes participaron activamente de las actividades, y pusieron en juego distintas estrategias de lectura, mayormente las propuestas por sus docentes. Este grupo de estrategias tiene su correlación en la presentación y aclaración sobre vocabulario como una de las estrategias docentes más populares. En la mayoría de las clases, el uso de estrategias no estuvo acompañado por procesos de reconocimiento y evaluación, y se desaprovecharon oportunidades de desarrollo de metacomprensión que tiendan a la formación de lectores progresivamente autónomos.

Finalmente, resulta inevitable reflexionar sobre la relación entre el nivel o conocimiento lingüístico de los estudiantes y su habilidad lectora. Algunas cuestiones salientes observadas son el uso predominante del idioma español por parte de los estudiantes; la consulta sobre el significado de palabras y expresiones de los profesores, el uso de diccionario en la mayoría de las clases, y la presentación de vocabulario. Desde una perspectiva didáctica, Grabe (2010) define como implicancias prácticas para las clases de lectura en L2 el reconocimiento de un amplio vocabulario, y de la enseñanza explícita que permita a los estudiantes alcanzar un nivel básico pero competente de lectura y comprensión. El reconocimiento lexical y gramatical también tienen su lugar en las microhabilidades para la lectura definidas por Brown (2000) o Anderson (2003): reconocer el vocabulario básico, interpretar los patrones de orden de las palabras y su significado, reconocer las categorías gramaticales de las palabras e ítems lexicales de cohesión.

Resulta evidente entender que el reconocimiento lexical (como parte del conocimiento o nivel lingüístico) es un componente al servicio del procesamiento de la información del texto. Las observaciones muestran ciertas limitaciones en este componente, que se materializó en consultas frecuentes de los estudiantes y en aclaraciones de los docentes sobre vocabulario. Es necesario

ISBN: 978-987-811-225-1

hacer hincapié en el rol del vocabulario en el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés, y señalarlo como uno de los factores que puede afectar o interferir en el desarrollo de la habilidad lectora en las clases de Inglés observadas. Esta cuestión abre las puertas de un nuevo problema y objeto de estudio: las prácticas de enseñanza y aprendizaje de vocabulario y su relación con el desarrollo de la comprensión lectora en inglés.

En resumen, las observaciones revelan escenarios heterogéneos en lo referente a las estrategias didáctico-metodológicas implementadas en estas clases de lectura en inglés como LE observadas. Si bien se advierte una adherencia general a la organización de la clase que sigue los principios recomendados por especialistas (prelectura y momentos de lectura propiamente dicha), las actividades seleccionadas y su implementación no siempre facilitaron la comprensión de los textos ni promovieron el desarrollo de la habilidad lectora en inglés. Frente a este escenario, sugerimos planificaciones didácticas más meticulosas, en las que se prevean dificultades para la comprensión de textos específicos en términos de contenido y lenguaje, y la selección de textos que representen géneros discursivos. La metacognición, entendida como monitoreo y regulación de la comprensión, también debe tener un espacio en las clases de lectura, dado que permite a los estudiantes reconocer, explorar y aplicar distintas estrategias.

Las observaciones realizadas confirman que una planificación didáctica cuidadosa y el establecimiento de un clima de respeto mutuo generaron un ambiente propicio para el aprendizaje, manifestándose en mayor participación estudiantil, mejores niveles de logro o compleción de las tareas asignadas y un fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes. Sin embargo, los hallazgos también respaldan las críticas existentes hacia modelos que sobrevaloran los factores afectivos, como el de Krashen. Si bien se constató la importancia de estos elementos en contextos formales de enseñanza, los resultados demuestran que por sí solos resultan insuficientes para garantizar el éxito del proceso de aprendizaje.

Todo este análisis ocurre en contextos definidos por factores socioculturales, motivacionales, pedagógicos, cognitivos y lingüísticos, que atraviesan tanto a docentes como a estudiantes. Como

ISBN: 978-987-811-225-1

profesores, "*teachers"* que nos dedicamos a la Educación Superior y Universitaria, pero que también enseñamos inglés en el Nivel Secundario, entendemos las vicisitudes inherentes al desarrollo de la comprensión en inglés en este nivel en nuestro contexto. Entendemos que a veces la teoría y los aportes de expertos internacionalmente reconocidos en el área parecen no responder a las complicaciones que solemos encontrar en nuestras aulas en nivel medio. Conocemos la frustración de algunos docentes y colegas, testigos de cómo se evaporan sus planificaciones y buenas intenciones frente a situaciones de índole sociocultural y afectivo. Sin embargo, aún con muchas situaciones e imprevistos por resolver, confiamos plenamente en la importancia de integrar la investigación a nuestro trabajo diario.

Después de tantos años de investigación continua y con un gran desarrollo en el área, puede resultar un sinsentido pensar que la investigación aplicada y las prácticas áulicas no se retroalimentan. Llamativamente, algunos de los resultados preliminares en este trabajo a pequeña escala, parecen demostrar que la distancia entre teoría y práctica, lejos de acortarse, se acrecienta. En medio de esa situación, se encuentran los estudiantes, rehenes de tensiones y desencuentros poco favorables para su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Referencias Bibliográficas

Aebersold, J. & Field, M. (1997) From Reader to Reading Teacher. Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, N. (1999) *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Anderson, N. (2003) Reading. En D. Nunan (ed.) *Practical English Language Teaching.* (pp. 67-86) Edición internacional: Mc Graw Hill.

Anderson, N. (2004). Metacognitive reading strategy awareness. En CATESL Journal, 16, (pp.11-27).

ISBN: 978-987-811-225-1

Anderson, N. (2014). Developing engaged second language readers. En M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. A. Snow (eds.), Teaching English as a second or foreign language (4ta. ed., pp. 170-188). Boston, MA: National Geographic Learning.

Bajtín, M. (1982) El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI editores.

Bernhardt, E. B. (2010). *Understanding Advanced Second-Language Reading. United* Kingdom: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203852408

Bernhardt, E. & Kamil, M. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading. Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence, *Applied Linguistics*, 16/1, 15-34.

Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo.* (Vicent Salvador y María J Carrión, trad.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

_____ (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, (Gabriela Brochier, trad.) Buenos Aires: Miño & Dávila.

Brown, D. (2000) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (2da. edición) Pearson ESL.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.

_____ (2013). *Alfabetización académica: Un cambio necesario*. Editorial Paidós.

Cerchiaro Ceballos, Barbosa y Castellón, (2011) Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud- Universidad de Magdalena, p. 99-111.

Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self system*. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.

Irrazabal, N. (2007) Metacomprensión y comprensión lectora. Subjetividad y procesos cognitivos- *UCES*, 43-60.

ISBN: 978-987-811-225-1

Jiang, X., Grabe, W., & Carrell, P. L. (2020). Reading. In N. Schmitt & M. P. H. Rodgers (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (3rd ed., pp. 259-278). Routledge.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2016). *Second language research. Methodology and design* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia,* 49, 283–306. https://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8

Sarter, M., Givens, B., y Bruno, JP (2001). La neurociencia cognitiva de la atención sostenida: donde lo descendente se encuentra con lo ascendente. *Brain Res. Brain Res. Rev.* 35, 146–160. doi: 10.1016/S0165-0173(01)00044-3

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

SEMBRANDO UN CAMINO DECOLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS: UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Miralles, Melisa
Universidad Nacional de Mar del Plata
melisamiralles@gmail.com

Branda, Silvia A.
Universidad Nacional de Mar del Plata
branda.silvia@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Estudiantes y docentes en contextos de formación V. Hacia una perspectiva de-colonial: repensando las prácticas de

ISBN: 978-987-811-225-1

enseñanza en el Profesorado de Inglés de la UNMdP" del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEEFOD), y asume como punto de partida que la lengua y cultura inglesa portan una larga historia de colonización y opresión, cuyas heridas y cicatrices no pueden *ni deben* ser ignoradas. Es desde esta mirada crítica que nos preguntamos por qué y para qué enseñamos inglés en nuestras aulas. Para ello, este proyecto propone analizar desde un lente decolonial el diseño curricular de inglés en el Ciclo Superior para la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires, Argentina, y responder a interrogantes específicos como: ¿cómo se define a la lengua?, ¿cómo se comprende la enseñanza de una lengua otra (Baum, 2018) en nuestro país?, ¿cuáles son los propósitos durante ese ciclo y qué expectativas se tienen del alumnado?, ¿qué contenidos lingüísticos están seleccionados? ¿se priorizan ciertas variedades lingüísticas y culturales por sobre otras? De ser así, ¿cuáles prácticas tienen voz y cuáles no? Para ello, se utilizará el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 2015) como herramienta metodológica. El ACD aplicado a la educación ayuda a entender cómo las estructuras de poder e ideologías dominantes se manifiestan en las prácticas discursivas, las que a su vez determinan las pedagogías y las políticas educativas (Gee, 2005). Los hallazgos de este trabajo podrían resultar valiosos para entender de manera más profunda y crítica los fundamentos epistemológicos sobre los cuales estamos construyendo la enseñanza de la lengua inglesa en la escuela secundaria. También permitirán evaluar qué aspectos de dichas bases se encuentran sólidos y cuáles, de ser necesario, deberían repensarse. Esto nos permitiría entonces avanzar hacia una enseñanza de inglés que desafíe y cuestione y rompa estructuras de poder desiguales.

Palabras clave: raza, lengua, inglés, diseño curricular, educación secundaria

Introducción

El interés por este trabajo tiene su origen en una experiencia personal que marcó un antes y un después en la trayectoria profesional de una de las autoras de este artículo. Se trata de un intercambio cultural que tuvo lugar en una universidad pública ubicada en el centro-sureste de los Estados Unidos. Esta vivencia transformadora generó un cambio de perspectiva respecto a diversas cuestiones vinculadas a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Argentina.

A partir de dicha experiencia, y desde nuestro rol como docentes y formadoras de profesores de inglés, surgieron espacios de diálogo y reflexión que nos llevaron a plantearnos una serie de

ISBN: 978-987-811-225-1

interrogantes: ¿Qué tanto conocemos y enseñamos sobre la diversidad lingüística y cultural de la lengua inglesa? ¿Qué ciudades, figuras históricas o íconos culturales predominan en los materiales que utilizamos? ¿Se priorizan ciertos grupos sociales por sobre otros? ¿Cuáles y por qué? ¿Qué aprenden nuestros estudiantes sobre comunidades afroamericanas en los Estados Unidos y/o nativas de los países angloparlantes? ¿Acaso éstas tienen un espacio dentro de nuestra propuesta curricular?

En respuesta a estos cuestionamientos nuestro trabajo busca analizar el diseño curricular del Ciclo Superior de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires desde una mirada decolonial. Esto implica reflexionar profundamente sobre preguntas fundamentales como: ¿Desde qué lugar estamos enseñando inglés en nuestras aulas? ¿Qué lado de la historia estamos contando a través de nuestro currículo? ¿A quién venera y a quién silencia? ¿A quién empodera y a quién margina?

Marco teórico: El pensamiento decolonial

Nuestro trabajo se enmarca en la perspectiva decolonial que cuestiona las jerarquías políticas, económicas, raciales y epistemológicas que le otorgan poder al hombre blanco, hetereosexual y europeo. Mignolo (2018) explica el pensamiento decolonial en torno a tres conceptos interconectados: modernidad, colonialidad y decolonialidad, los cuales existen en relación con *el otro*. Tal como lo afirma el autor, la decolonialidad es el concepto que hace visible la colonialidad como el lado oscuro de la modernidad (Mignolo, 2018).

La idea de modernidad comenzó a ganar popularidad en la segunda mitad del siglo XX, y desde entonces se ha asociado con el concepto de modernización y desarrollo, es decir, con todo aquello que traiga avance y progreso en una sociedad. Este discurso se consolidó como el motor que empezó a guiar el mundo en el que vivimos, la luz hacia donde debemos ir como humanidad. Sin embargo, Mignolo (2018) enfatiza que esta es solo un lado de la historia. Existe una arista menos visible, la cual el autor denomina como *el lado oscuro de la modernidad* cuya retórica —enfocada

ISBN: 978-987-811-225-1

en progreso, civilización y desarrollo— ha sido utilizada para justificar el dominio y control de ciertos grupos sobre otros. Esto ha llevado a, por ejemplo, la opresión, marginalización, desposesión y descalificación de pueblos originarios y afrodescendientes bajo la lógica de no ser considerado civilizado, moderno o progresista. Asimismo, Mignolo (2018) sostiene que este *patrón de poder colonial* no pertenece exclusivamente al pasado, ya que su lógica persiste en la actualidad. Por ejemplo, podemos observar la disparidad en el acceso a derechos y oportunidades de las comunidades indígenas y afrodescendientes en comparación con otros sectores de la población, así como el privilegio otorgado a los conocimientos y saberes occidentales por sobre los saberes ancestrales y locales, que a menudo son invisibilizados o desestimados.

Si la colonialidad no es sólo un resabio de nuestro pasado colonial, sino una estructura de poder aún vigente, es fundamental preguntarnos cómo se manifiesta en el ámbito educativo. En este sentido, resulta crucial reflexionar sobre la enseñanza de inglés en América Latina, una lengua imperial que carga consigo una historia de colonización, opresión y despojo que, en nuestra opinión, no puede ser ignorada. Baum (2022) explora esta temática al enfatizar la "carga colonial, moderna, europeizante, hegemónica" (p. 20) de la lengua inglesa y al invitarnos a reflexionar críticamente sobre ello. Según la autora, enseñar inglés sin cuestionar su papel en la construcción de jerarquías lingüísticas y culturales nos hace partícipes de la reproducción de este poder hegemónico. Al respecto Baum (2022) expresa:

> Entonces, posiblemente, sea tiempo de preguntarnos si esa lengua que enseñamos viene a incorporarnos a la inercia del Norte global o a subvertir esos sentidos y a construir resistencias. Cabe preguntarnos si la lengua que enseñamos viene a uniformar, a maniatar, a silenciar, a invisibilizar; o viene a domiciliarse en y con nuestros propios ritmos, tempos, vocales y consonantes; con nuestros silencios y nuestros acordes, con nuestros humores, nuestras emociones y nuestros enojos, que no se traducen ni se trasladan borrando marcas porque hablan con nuestra geocorpopolítica en la piel y también a cuestas. (p.20)

ISBN: 978-987-811-225-1

La pregunta que surge, entonces, es: ¿cómo podemos enseñar inglés en América Latina sin reforzar su sesgo de lengua imperial? ¿Es posible una enseñanza del inglés desde un enfoque decolonial?

Marco metodológico

Nuestra investigación adoptará un enfoque cualitativo, utilizando el Análisis Crítico del Discurso (ACD) propuesto por Fairclough (2015) como modelo metodológico. En el ámbito educativo, el ACD permite examinar los discursos institucionales desde la perspectiva de las relaciones de poder, con el objetivo de revelar significados e ideologías ocultas que subyacen en el discurso, y que contribuyen a mantener o perpetuar ciertas normas, valores, y dinámicas de poder existentes en una sociedad (Fairclough, 2015). Su enfoque tridimensional, que abarca el análisis del texto, la práctica discursiva y la práctica sociocultural, facilita una mirada más profunda que trasciende el contenido textual. Esto implica no sólo atender a lo que se dice, sino también a quién lo dice, a quién se dirige, en qué contexto, de qué manera y cuál es su impacto.

Como mencionamos anteriormente, el diseño curricular es el instrumento sobre el cual se basará esta investigación. Dicho documento determina cuáles son los contenidos mínimos y herramientas que el estudiantado debe adquirir en cada nivel de su escolaridad. En Argentina, este documento es competencia de cada jurisdicción provincial. En este caso, nos interesa examinar el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires ya que es el lugar donde residimos y ejercemos nuestra labor docente. La escuela secundaria en esta provincia comprende seis años, divididos en el Ciclo Básico (1º, 2º y 3º) y el Ciclo Superior Orientado (4º, 5º y 6º). En esta ocasión, nos enfocaremos en el último ciclo, ya que consideramos que quienes lo cursan traen consigo un bagaje cultural y personal mucho más amplio que los de los ciclos anteriores. A medida que avanzan en su recorrido escolar, también transitan más vivencias personales, lo que abre un espacio para una mirada crítica sobre la lengua y la cultura, tanto la propia como la ajena.

ISBN: 978-987-811-225-1

Como docentes, somos conscientes que lo establecido en un diseño curricular no reflejaría necesariamente de manera directa lo que ocurre en el aula, ya que este es un espacio más complejo y menos lineal, en el que se cruzan otras cuestiones. No obstante, el diseño curricular, como documento de política educativa, tiene una gran influencia en lo que eventualmente sucede o no sucede en las aulas. Por ello, consideramos que es un componente esencial si buscamos examinar los fundamentos epistemológicos sobre los cuales se construye la enseñanza de inglés en la provincia.

Aportes

Como profesionales y formadoras de docentes, sostenemos una visión de la enseñanza de inglés en Argentina que impulse al estudiantado a cuestionar las asimetrías de poder existentes, tanto en el mundo anglosajón como en contextos locales. En este sentido, consideramos que esta investigación puede aportar un valor significativo, ya que permitirá obtener una comprensión más profunda de los cimientos sobre los cuales se estructura la enseñanza del inglés en la región bonaerense. Esto supone conocer con mayor claridad los fundamentos epistemológicos actuales, que luego se reflejan en las prácticas educativas cotidianas como la selección de contenidos y prácticas de enseñanza, entre otras. Además, este análisis nos brindará la oportunidad de develar cuáles son los caminos ya sólidamente trazados hacia una educación inclusiva y crítica, y cuáles aún requieren más esfuerzos y recursos para comenzar a sembrar nuevas semillas que nos lleven hacia esa dirección.

Referencias bibliográficas

Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En Formación 97*. *3*(3), 47-57.

ISBN: 978-987-811-225-1

Baum, G. (Coord.). (2022). *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna.* Universidad Nacional de La Plata; EDULP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5392/pm.5392.pdf

Fairclough, N. (2015). *Language and power* (Third edition.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis : theory and method* (2nd ed.). Routledge.

Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis.* Duke University Press.

INICIANDO EL VIAJE HACIA LA PRACTICA REFLEXIVA: DESCONSTRUYENDO CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA PROFESION DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGIA

Rabino, María Cecilia
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Departamento de Educación científica
mariaceciliarabino22@gmail.com

Resumen

El plan actual de estudio del profesorado en Ciencias Bilógicas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales incluye la Práctica Docente en cuarto año de la carrera. Sobre el final de su trayecto formativo los docentes en formación realizan sus prácticas en instituciones educativas en el nivel medio y superior. Esta situación requiere pensar cuidadosamente una propuesta de actividades que favorezca el desarrollo gradual en los docentes en formación de la capacidad reflexiva buscando alcanzar niveles más profundos a medida que transcurre la cursada. La práctica reflexiva promueve en un docente en formación un aprendizaje crítico y reflexivo que conduce a un conocimiento metacognitivo de sus propias competencias habilidades y capacidades. Este conocimiento de sí mismo a nivel profesional le permitirá restructurar a cada uno de los practicantes su itinerario personal de formación universitaria estando aún en el período de formación. Los docentes en formación deben ser conscientes que, aunque utilicen los marcos teóricos actualizados que resultan de diferentes investigaciones del campo de la didáctica disciplinar, las propias creencias, experiencias en su educación y el contexto actuarán como verdaderos filtros en la construcción de su profesión docente. Para promover la práctica reflexiva, a lo largo del primer cuatrimestre y poder profundizarla en el segundo, se transitan distintos estadios durante la cursada que se proponen en forma lineal al comienzo, pero que luego

ISBN: 978-987-811-225-1

se entretejen entre ellos, avanzando y retrocediendo en un complejo proceso de viaje hacia la construcción del conocimiento profesional docente.

Palabras clave: Práctica reflexiva; biografía escolar; observación; ateneos.

> Caminante, son tus huellas el camino y nada más. Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar. (Machado, 1903)

En primer término, para poner en valor la importancia de la biografía escolar, se realiza como punto de partida la lectura y el análisis de la autobiografía escolar de Charles Darwin para identificar en su narrativa los diferentes momentos que el autor reconoce como de aprendizaje en su recorrido escolar y universitario, trazando los puentes entre el aprendizaje manifiesto por él autor y su reflejo en la construcción de la teoría de la evolución. Posteriormente se solicita a los docentes en formación que realicen las narrativas de su propia biografía escolar para realizar en los ateneos un análisis reflexivo de cada una de las mismas y poder reconocer sus experiencias, contexto y creencias.

En segundo término, se busca una preparación profunda para la observación. Como inicio, se propone la observación detenida de diferentes obras de arte, situaciones cotidianas utilizando diferentes los sentidos y videos de clases para comenzar a focalizar la observación. Posteriormente ingresan a las aulas en diferentes instituciones educativas, para realizar las observaciones de las clases de biología y poder recuperar los registros narrativos de lo observado y su posterior análisis reflexivo en los ateneos semanales. En la última etapa, los docentes en formación realizan la planificación y ejecución de simulaciones de clases, las que se registran en las correspondientes narrativas realizadas por las docentes y los practicantes entre sí de los transcurrido durante las mismas. Se orienta la reflexión utilizando rutinas de pensamiento metacognitivas y se promueve gradualmente el alcance de niveles de reflexión más profundos.

ISBN: 978-987-811-225-1

Las distintas etapas de la propuesta son valoradas por las/os docentes en formación como instancias de aprendizaje significativo, información que surge de las narrativas de sus diarios de formación.

Fundamentación

En los últimos años se ha avanzado mucho en la conceptualización teórica de la formación de profesores. De acuerdo con (Montero, 2002) los avances logrados tienen una fuerte influencia del paradigma del pensamiento y conocimiento de los profesores y de las perspectivas críticas, motivo por el cual los futuros docentes deben asumir el papel de investigadores generando un diálogo entre la teoría y la práctica que les permita identificar, analizar y responder a los diferentes problemas educativos que se les presenten.

Montero (2002), menciona diferentes obstáculos epistemológicos provenientes del profundo enraizamiento de la concepción positivista, instrumental y de las relaciones entre la teoría y la práctica. Montero menciona obstáculos conceptuales propuestos por algunos autores como (García Alonso,1998; Zeichner, 1992) entre los que se destacan con vigencia actual: la preponderancia de un modelo transmisivo, la preponderancia de la racionalidad técnica en la elaboración del currículo, la concepción abstracta entre la teoría y la práctica , especialmente la tendencia al olvido de sus vínculos sociales, políticos y morales, la descontextualización de la formación de las condiciones sociales y culturales que influyen en el trabajo de los profesores , el predominio de un enfoque metodológico individualista en la formación de profesores ocultando la realidad de su condición de miembro de un colectivo profesional y la consideración de los profesores como un grupo homogéneo y despersonalizado.

Los docentes en formación deben ser conscientes que, aunque utilicen los supuestos teóricos actualizados que resultan de diferentes investigaciones, estos pasarán por el filtro de sus propias creencias, experiencias y el contexto (Cerecero Medina, 2018).

ISBN: 978-987-811-225-1

Mediante la práctica reflexiva el docente en formación se va haciendo educador con su configuración personal. Se promueve un aprendizaje profundo en la interacción entre el pensamiento y la acción, parte de la persona y no del conocimiento teórico.

La práctica reflexiva promueve en un docente en formación un aprendizaje crítico reflexivo que conduce aún conocimiento metacognitivo de sus propias competencias habilidades y capacidades. Este conocimiento de sí mismo a nivel profesional le permitirá restructurar a cada uno de los estudiantes del profesorado su itinerario personal de formación universitaria estando aún en el período de formación.

De este modo, la estructura holística de los procesos de la práctica reflexiva permitirá a los futuros docentes responder con mayor flexibilidad plasticidad y espontaneidad a las situaciones que surjan en el aula tras un proceso mental amplio no secuencial ni estrictamente racional en el que están implicadas la intuición la emoción y la pasión (Serés y Domingo Roget, 2013).

La práctica reflexiva requiere una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente la cual requiere crear espacios, tiempos y dispositivos para el análisis de las prácticas. El espacio de reflexión se abre al poner en juego las teorías en uso, al explicitar las teorías adoptadas que pueden no ser coincidentes, quedando de este modo abierto el espacio de la reflexión (Anijovich & Cappelletti, 2014).

Los espacios de reflexión tienen como propósito acompañar a los docentes en formación lo que no significa imponer como debe ser un docente, sino que se parte de preguntas que acompañan todos los momentos de las prácticas, desde la entrada a la escuela para realizar las observaciones institucionales y de las clases, simulacros de clases y prácticas aisladas proceso que finaliza con la residencia docente durante el segundo cuatrimestre.

En línea con (Baioni, 2021) utilizamos a lo largo del trayecto formativo de los futuros/as docentes, diferentes dispositivos reflexivos centrados en las interacciones, en el diálogo y en la escritura.

ISBN: 978-987-811-225-1

Respondiendo a un plan de estudios tradicional, Prácticas Docentes I, es una asignatura de cuarto año del profesorado en Ciencias Biológicas. Recién en esta etapa final de la carrera de formación tienen contacto con las prácticas docentes en las instituciones educativas. Acompañar el trayecto de prácticas en el último año de la carrera es un desafío muy movilizador tanto para los practicantes como para los docentes.

A lo largo del primer cuatrimestre, recorren distintos momentos, estaciones que van ayudando a los docentes en formación ingresar y recorrer el trayecto de formación eb la práctica reflexiva. Las diferentes estaciones se proponen en forma lineal al comienzo, pero luego se conectan entre ellas avanzando y retrocediendo en un complejo proceso de viaje en la construcción del conocimiento profesional docente.

En cada etapa de la construcción del rol profesional, en el marco de la práctica reflexiva, se requiere tiempo, y utilización de diferentes dispositivos y estrategias que ponen a quien se forma como protagonista de un proceso que lo interpela, lo interroga, lo obliga a revisar sus propias creencias y decisiones promoviendo el desarrollo de una actitud y un hábito reflexivo (Sabelli & Baez, 2021).

Durante todo el transcurso de las prácticas docentes los contenidos de la reflexión están centrados en las historias personales como alumnos/as, sus expectativas acerca de la docencia, sus creencias y supuestos y diferentes aspectos de su profesión de base.

Iniciando el camino hacia la construcción profesional docente.

Primera estación: Mirando hacia atrás en los recuerdos para comenzar a de des construir creencias

La formación de los docentes está fuertemente influenciada por su biografía escolar. La narración de la propia biografía es una experiencia de aprendizaje muy enriquecedora. La biografía escolar

ISBN: 978-987-811-225-1

tiene una fuerte influencia en la práctica profesional ya que puede direccionar el modo de pensar la clase y tomar decisiones en el momento de enseñar.

Al iniciar las prácticas, se les pide los docentes en formación, una narración descriptiva de su biografía escolar, en la cual deben desarrollar sus experiencias y recuerdos a lo largo de la escuela primaria y secundaria y especialmente en el área de las ciencias naturales.

La elaboración de la autobiografía escolar es una tarea compleja muy vinculada con emociones profundas. Los docentes en formación suelen afirmar que no recuerdan nada y se resisten a escribir.

Para ayudarles a tomar conciencia de la importancia de la biografía escolar y su incidencia en el campo profesional, simultáneamente, se les propone la lectura de la autobiografía de Charles Darwin, científico trascendental en la construcción de la teoría de la evolución, que generó un fuerte cambio de paradigma en el conocimiento de la Biología.

La autobiografía de Darwin relata detalladamente, diferentes sucesos y experiencias escolares en la vida del científico desde su educación infantil hasta su recorrido en la universidad de Edimburgo. Las narrativas autobiográficas de Darwin revelan como los diferentes docentes, modos de enseñanza y conversaciones con sus mentores dejaron profundas huellas que influyeron en lo que el mismo denomina la construcción de su inteligencia y su profesión como investigador científico.

La recuperación de la propia historia escolar se vuelve necesario para poder ponerla en diálogo con el presente. Como expresa Alliaud (2004):

> El pasado escolar deja huellas que influirán en el desempeño profesional de quienes hagan de la escuela su presente. Porque el habitus tiende a actuar en condiciones homólogas a aquellas en que se produjo. Los maestros vuelven a la escuela (el mismo espacio que vivieron y transitaron muchos años como alumnos) y estas condiciones favorecerán que los esquemas o modelos conformados a partir de los saberes incorporados a lo largo de la trayectoria escolar actúen conformando las prácticas y representaciones de los maestros de hoy. Así las prácticas del presente podrán

ISBN: 978-987-811-225-1

> comprenderse mejor teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre los condicionamientos objetivos (la escuela) y las estructuras incorporadas en los sujetos que en ese ámbito desarrollan su actividad profesional. (p.5)

El ingreso a la primera estación consiste en compartir en los ateneos semanales en forma grupal las narrativas de las biografías escolares iniciando con la autobiografía de Charles Darwin.

Durante el desarrollo de los ateneos se generan preguntas a partir de la biografía de Darwin, como ¿cuáles son los aspectos de las clases de ciencias que a Darwin le disgustaban? ¿qué recupera en sus relatos el científico como aprendizaje de su recorrido escolar? ¿Desde qué marcos teóricos podemos explicar las diferentes experiencias escolares de Darwin?

La autobiografía de Darwin es utilizada para buscar en las narrativas de las biografías escolares de las/los docentes en formación similitudes y diferencias, donde aparecen coincidencias de aspectos importantes a pesar de haber pasado un siglo y medio tales como la repetición de las clases totalmente expositivas, la repetición de actividades, la enseñanza centrada en el docente, bulling escolar, etc.

Se propone identificar y caracterizar los modelos de enseñanza relatados por Darwin en su autobiografía y destacar los momentos de aprendizaje significativo.

En la autobiografía de Darwin, las docentes en formación recuperaron diferentes momentos de aprendizaje del autor:

> Ana: Por otro lado, la hermana y el padre de Darwin recuerdan que, cuando este era muy pequeño, realizaba largos paseos en solitario, donde se quedaba absorto observando el contexto. Durante este aprendizaje por descubrimiento, en vez de recibir los contenidos y modificados de forma pasiva –como sucedía y sufría Darwin durante su etapa escolar-, este descubría los conceptos y sus relaciones y los reordenaba para adaptarlos a su esquema cognitivo a través de los paseos en solitario, la caza y colección de animales."

> Ana: "rescato las interacciones que tuvo Darwin con sus amigos durante su paso por la escuela, donde él recuerda que leían y aprendían poesías en comunidad; es a partir de aquí

ISBN: 978-987-811-225-1

> donde empezó su gusto por la poesía, por lo que esta estrategia favoreció a un aprendizaje significativo en su vida"
>
> Sol: …" Darwin construyó su propio aprendizaje. Como aprendiz, él tuvo un rol activo al ejecutar experimentos y compartir el trabajo y las lecturas con alguien más, su hermano. Es más, Darwin logró otorgar un significado a la información que recibía en el laboratorio, siendo esto más importante para el que su tránsito por la escuela. Por lo tanto, a su vez, se pone de relevo un aprendizaje de tipo significativo tal como fuera explicado por Ausubel"
>
> Sol: "A través de la estrategia del diálogo, no solo con otros sino consigo mismo, puesto que también era afín a paseos al aire libre en solitario, inmerso en sus pensamientos y reflexiones, fue desarrollando la *habilidad de la comunicación*, tan importante en su carrera profesional que quedó plasmada en sus libros y otras publicaciones. En mi opinión, esta experiencia se podría enmarcar en un aprendizaje de tipo colaborativo tan importante en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

La lectura y análisis de la autobiografía de Darwin pone en acto de importancia el impacto que tiene la biografía escolar en su desarrollo profesional como investigador científico. En el caso de la autobiografía seleccionada si bien no pertenecía a un profesional docente, resulta muy valiosa para identificar sus huellas en la producción científica de Darwin.

Segunda estación: Previo al ingreso en el aula, comenzando a observar ….

Al pensar en la observación dentro del contexto de las prácticas, se parte del supuesto que la observación no es objetiva, partimos de la idea que los sujetos que observan lo realizan desde un punto de vista particular, están atravesados por su identidad, su género, su autobiografía escolar, su historia de vida y sus concepciones teóricas (Anijovich & Cappelletti, 2014).

La observación no es un "momento" es un proceso transcurre a lo largo de toda la práctica. Es imprescindible desarrollarla para poder construir una práctica reflexiva.

Anijovich *et al.*(2009) propone tres momentos de la observación: Momento de la preparación , Momento de la observación propiamente dicha y el momento del análisis.

ISBN: 978-987-811-225-1

Previo al momento de la preparación, incluimos un “entrada a la segunda estación” cocon el propósito de diferenciar observación de interpertación y utilizar en forma conciente todos los sentidos para observar más alla de la visión.

En primer término, se propone a los practicantes la observación de diferentes obras de arte. Entre ellas se seleccionan pinturas de artistas argentinos e internacionales. Entre los artistas seleccionados se utilizan cuadros de Gallina , Constantino, Rivera, Escker, Dalí entre otros.También se propone la observación de fotografías de la presentación artística de Cuttica (2019) de *Ataraxia*.

Se pide a los practicantes que realicen una descripción de las obras de arte presentadas , distinguiendo observaciones de sensaciones e interpretaciones.

Se propone en segundo lugar la realización de ejercicios que impliquen diferentes procedimientos involucrados en la observación donde se incluyen diferentes ejercicios:

Ejercicios de memoria, cuyo propósito es ayudar a los estudiantes a darse cuenta de cuán fácil es ignorar varios aspectos que no han intentado recordar conscientemente. De esta manera, empiezan a estar atentos a los detalles y comienzan a practicar habilidades de observación; ejercicios de observación de escenarios donde no pueden escuchar el sonido y deben registrar en un lado del papel la información que reciben por sus sentidos y en el otro lado cualesquier pensamientos, sentimientos, ideas que tienen acerca de lo que está pasando, es más probable que comiencen a ver la diferencia entre los datos observados y su propia construcción o interpretación de la actividad.

Ejercicios de imágenes fijas donde deben tomar una serie de fotografías de una actividad. Por ejemplo, niños jugando, mascotas en alguna actividad como comiendo, jugando, corriendo, etc. El ejercicio consiste en narrar en forma secuenciada que fue sucediendo a partir de la lectura de las diferentes fotografías recuperadas. Este ejercicio sirve para practicar la narración simultánea a la observación.

ISBN: 978-987-811-225-1

Como último ejercicio, se propone la observación de un escenario real durante 15 minutos como una plaza, la estación de micros o ferrocarril, un campo de deportes entre otros, sin interrupciones registrando todo lo que puedan percibir utilizando los todos sus sentidos posibles, registrando nuevamente en dos columnas sus pensamientos y sentimientos de lo que realmente está sucediendo. Este ejercicio es una buena práctica para estimular la escritura de notas detalladas acerca de lo que está ocurriendo, de los alrededores físicos y sobre las interacciones observadas, particularmente conversaciones y comportamientos no verbales que concuerdan con esas conversaciones.

Tercera estación: Ingreso a las aulas

En esta estación, las/los practicantes ingresan a las aulas como observadores no participantes en sus primeras aproximaciones al campo de estudio, para posteriormente pasar a realizar observaciones participantes.

De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2009), la primera etapa en la observación tiene como propósito construir la "construir la mirada".

Como plantea Eisner (1998), la historia de cada persona y de su mundo es diferente de cualquier otra.

Al iniciar sus observaciones de clases, las y los practicantes tienden a querer registrar todo lo que transcurre en una clase. El primer paso para la construcción de la mirada es aprender a hacer "foco".

Como ejercicio, realizamos una experiencia de observación de las imágenes de (Banyai, Zoom, 1995) donde en las primeras imágenes muestran detalladamente el contexto, pero a medida que seguimos la secuencia de las imágenes se enfocan los detalles con mayor precisión, facilitando la comprensión de los diferentes aspectos de un fenómeno. Este ejercicio, facilita la comprensión de foco y contexto.

Las y los docentes en formación realizan un registro minucioso de las clases observadas en forma narrativa iniciando su cuaderno de campo. Se los invita a comenzar a escribir simultáneamente

ISBN: 978-987-811-225-1

su diario de formación, donde se les sugiere incluir los relatos de experiencias, las reflexiones teóricas y las preguntas que comienzan a surgir a partir de las narrativas de sus observaciones de las clases. Tanto las narrativas de las clases en el cuaderno de campo como el diario de formación son insumos fundamentales para su análisis en los ateneos semanales. Ambos dispositivos se comparten en Drive con todos los practicantes y docentes para su lectura previa a los ateneos y potenciar los intercambios y retroalimentación durante su desarrollo.

Los diarios de formación resultan un dispositivo muy rico que resulta muy favorable para estimular la reflexión y explicitar momentos emocionales del narrador. Con respecto a las narrativas de las observaciones de clase, expresaron:

> Ana: "Es la nochecita ya, café de por medio, estoy escribiendo algunas líneas en mi Diario de formación, salir de las observaciones me hizo recordar algunos hechos de mi adolescencia y no quiero olvidar plasmarlos en el diario, me apuro a escribir, paso del año 2002 al 2012, vuelvo a la actualidad, voy y vengo párrafo a párrafo por distintos momentos de mi línea de tiempo…"

> Sol: "En un momento determinado, cuando uno de los alumnos escribió un cartel que decía "Bienvenida Andrea", fue una situación sorpresiva, igual de grata que como cuando me saludó uno de los alumnos a la mañana en la clase. Ese tipo de interacciones en las que ellos me buscaron me gustaron, lo cual fue agradable y reconfortante para mí, siendo que me daba vértigo, mucha incertidumbre y ansiedad imaginarme en el aula (aunque no sea en formato docente per se)".

Cuarta estación: Simulaciones de clase

Las prácticas de clases simuladas o micro clases permiten a los docentes en formación comenzar a entrenar su capacidad para reflexionar sobre las decisiones a tomar antes, durante y después de las clases.

En la primera etapa se trabaja en los ateneos y talleres semanales en la asignación de los temas a ser enseñados, su planificación, favoreciendo la reflexión a través de preguntas y orientaciones que ayuden a los/las practicantes a seleccionar estrategias de enseñanza, recursos, materiales etc.

ISBN: 978-987-811-225-1

La segunda etapa corresponde a la puesta en práctica de lo planificado ante sus pares practicantes y docentes. La duración de cada micro clase es de veinte minutos. Las/os compañeros actúan como observadores realizando el registro narrativo del desarrollo de la clase.

La tercera etapa, es un espacio temporal sumamente rico donde se realiza el intercambio de percepciones entre practicantes y docentes de la clase observada.

Se establece un diálogo entre todos los participantes que se inicia con la descripción de la clase transcurrida, abriendo un camino hacia la comprensión de lo sucedido poniendo en acto las creencias, conocimiento de la disciplina, conocimiento de la didáctica de la biología, entre otros. La retroalimentación no busca marcar errores ni señalar el camino a seguir, sino que el propósito es favorecer la autoevaluación y la narración reflexiva de las/os docentes en formación sobre la clase realizada.

Se solicita a las/los practicantes completar el protocolo SER, en su diario de formación para favorecer el proceso de inicio de la práctica reflexiva (Anijovich y Cappelletti, 2017). A modo de ejemplo se puede leer en sus diarios:

> Ana: *"S, seguir haciendo:* preparar material, dejar espacio para que mis estudiantes puedan hablar, compartir, que sientan libertad para expresarse".
> *E, empezar a hacer:* "innovar con otras estrategias de enseñanza que sean más desafiantes, motivadoras para mis estudiantes (tenía algunas en mente, pero no me animé a aplicarlas, en parte por temor a no tener tiempo), ser más directa, concreta en las respuestas a mis estudiantes, siento que a veces me explayo demasiado para decir algo que se podría resumir en menos palabras y de ese modo disponer de tiempo para otras cuestiones de la clase".
>
> *R, revisar: "*siento que tendría que seguir estudiando sobre el tema "Percepción" y "órganos de los sentidos en humanos" porque seguramente algunas de mis respuestas a las preguntas de mis estudiantes carecieron de precisión, Serán de mucha utilidad para reflexionar sobre mis prácticas y revisarlas, transformarlas, modificarlas. Por ejemplo, las profes me sugirieron tener en cuenta los *obstáculos de aprendizaje* del tema al momento de planificar una clase".

Consideraciones finales

ISBN: 978-987-811-225-1

Entendemos desde nuestro equipo de docente, que para poder alcanzar la resignificación de la práctica se debe tomar conciencia que hay que realizar cambios profundos tanto a nivel interno como externo. Es necesario como bien expresa Barnett (1992):

> (…) estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse así mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con todo lo que piensan y hagan (…) es un procedimiento reflexivo en el que el alumno se interroga sobre sus pensamientos y acciones … (p.198).

Numerosos autores coinciden que para alcanzar una práctica reflexiva debe ser un proceso consciente, intencional, metódico, deliberativo, ético, social, histórico, responsable, retrospectivo y prospectivo. Implica la pausa para pensar, la suspensión del juicio para actuar de forma objetiva se encamina a la intervención y necesita tiempo para hacerse explícita (Cerecero Medina, 2018). Durante el recorrido en las diferentes estaciones propuestas a lo largo de la cursada de Prácticas Docentes I, las/los docentes en formación comienzan a tomar conciencia de las marcas en su biografía escolar, que no hay reflexiones aisladas, sino que la practica docente es un proceso continuo, intencional, colaborativo que debe interiorizarse de tal modo que se sistematice la práctica reflexiva en la construcción del rol profesional docente.

Bibliografía

Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles.* Buenos Aires : Mimeo.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2014). *La prácticas como eje de la formación docente* . Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Eudeba .

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*.Ciudad Atónoma de Buenos Aires :Paidós

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica* . Buenos Aires : Paidós.

ISBN: 978-987-811-225-1

Baioni, G. (2021). Acompañanr la formación de docentes de educación Física desde la práctica reflexiva. En R. Anijovich, & Cappeletti, *Formar en la Práctica Reflexiva* (págs. 107-128). Buenos Aires : Aique. Educación.

Banyai, I. (1995). *Re-Zoom.* México: Fondo cultura económica .

Banyai, I. (1995). *Zoom.* México: Fondo de Cultura Económica .

Barnett, R. (1992). Improving higher education: Total quality care. *srhe& open university press.* Mencionado por Cerecero Medina (2018)

Cerecero Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo : Práctica reflexiva mediada . *Innoeduca, International Journal Of Technology And Educational Innovation*, 44-53.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Buenos Aires : Paidós Educador .

Montero, L. (2002). La formación inicial,¿ puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 69-89.

Sabelli, M. J., & Baez, L. (2021). enseñar a construir el rol profesional desde los comienzos de la formación: Condiciones, dispositivos y focalización. En R. Anijovich, & G. Cappelletti, *Formar en la Práctica Reflexiva* (págs. 25-48). Buenos Aires : Aique Educación .

Serés, M. y Domingo Roget, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Saarbrücken (Alemania): Publicia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 277-278.

CREENCIAS SOBRE LA HABILIDAD LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES AVANZADOS DE LA LICENCIATURA Y EL PROFESORADO EN CIENCIAS BIOLÓGICAS (FCEYN- UNMDP)

Sordelli, María

ISBN: 978-987-811-225-1

GIIEFOD (CIMEd), Facultad de Humanidades, UNMdP
sordellilaura@gmail.com

Pan, Jerónimo
Instituto de Investigaciones Marinas y Costeras (IIMyC)-CONICET/Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UNMdP.
jeronimopan@gmail.com

Resumen

Las investigaciones sobre las creencias del estudiante en torno al aprendizaje de ILE (inglés como lengua extranjera) cuentan con una amplia trayectoria. En un sentido amplio, por creencia se entienden todas aquellas ideas y percepciones que el estudiante posee sobre una lengua extranjera y su aprendizaje. La cátedra ofrece un sistema de tutorías optativas que giran en torno a módulos de trabajo compuestos por guías de tareas en referencia a la lectura de textos auténticos de distintos géneros discursivos de complejidad creciente. El objetivo del presente estudio es identificar y analizar las creencias de los estudiantes de la licenciatura y el profesorado en ciencias biológicas que se dictan en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (Universidad Nacional de Mar del Plata) matriculados en el espacio “Inglés” del aula virtual entre los años 2021-2014 en torno a diferentes aspectos del rol del inglés en su ámbito universitario, en particular sobre la habilidad lectora.

Palabras clave: inglés técnico; lectura; creencias

Visto que la asignatura se ofrece en modalidad tutorías optativas, las interacciones presenciales con los estudiantes son limitadas, a veces se restringen al día del examen final, otras veces al intercambio de correos, la minoría de las veces a reuniones presenciales en las que el docente oficia de mediador u orientador en las tareas a realizar con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Resulta necesario recolectar información acerca de las creencias de los aprendientes sobre el aprendizaje de la lengua meta y la lengua en sí en el contexto disciplinar, en otras palabras, sus conocimientos meta-cognitivos. Se administró una encuesta utilizando un formulario *Google* a todos los estudiantes matriculados en el espacio “Inglés” del aula virtual de la FCEyN. La encuesta incluyó diez preguntas con respuestas de opción múltiple y cuatro

ISBN: 978-987-811-225-1

entradas vinculadas a datos personales. Se recibieron cuarenta respuestas en un período de 4 semanas. El análisis de las respuestas reveló creencias centrales de los estudiantes en torno al rol del inglés y la habilidad lectora en particular en el ámbito universitario referidas a dimensiones tales como los principales obstáculos en la lectura de un texto en inglés, el rol de la traducción como técnica, tipos de abordajes, el papel de la estructura discursiva del *paper* y estrategias utilizadas para agilizar la lectura entre otros. Los datos se configuraron en dos grupos de creencias para su discusión: creencias facilitadoras (aquellas que promueven situaciones de aprendizaje) y creencias obstaculizadoras (pensamientos que contribuyen a impedir el aprendizaje).

A continuación, se indican las creencias identificadas en el primer grupo. La concientización por parte de los aprendientes sobre la centralidad del manejo de la lengua meta tanto en su trayecto en el grado como en su futuro desempeño es un punto de partida prometedor. Su auto-confianza sobre sus habilidades de escucha en torno a tomar clases o seminarios en inglés también se relaciona con una actitud positiva para el desarrollo de situaciones de aprendizaje. Su interés en la implementación de tareas en torno a la habilidad de escritura es asimismo ilustrativo de su entusiasmo por el aprendizaje de las diferentes macro-habilidades en la lengua meta. Lo mismo aplica al hecho que el género textual con el cual están más familiarizados en el ámbito de las cursada del grado es el AIC (artículo de investigación, ya que dichos conocimientos previos de las características del género facilitarán al acceso a AIC en la lengua objeto, en particular dado que es el género evaluado en el examen final.

El segundo tipo de creencias está compuesto por las creencias indicadas a continuación: solo un tercio ha tenido acceso a textos en inglés en el grado, lo cual depende de factores como el tipo de asignatura que hayan cursado y de las elecciones del docente a cargo. La dependencia de la lectura palabra por palabra o lectura lineal para comprender el significado de un texto revela una limitación en el uso de técnicas, en especial si se la utiliza de manera aislada. Lo mismo aplica a la búsqueda de palabras claves para la comprensión lectora. Las mencionadas aproximaciones al

ISBN: 978-987-811-225-1

texto se vinculan con un enfoque "ascendente" de lectura, también conocido como procesamiento de nivel inferior, y da cuenta de un enfoque incompleto de dicha habilidad.

En su mayoría, los participantes no sacan ventaja de la estructura discursiva del AIC, lo que revela una falta de entrenamiento en la habilidad lectora, dado que la estructura retórica de un género textual determinado aporta pistas organizativas relacionadas con un modelo de procesamiento "descendente" de lectura, el cual los participantes no consideran. Los hallazgos se vinculan con creencias correctas o facilitadoras del aprendizaje, así como con creencias incorrectas obstaculizadoras del mismo. De este modo, la cátedra implementará cursos de acción con el fin de alentar las creencias facilitadoras y derribar los mitos que caracterizan a las creencias obstaculizadoras.

Tanto el interés de los participantes de tener clases dictadas en inglés como la motivación por la inclusión de tareas que apuntan al desarrollo de la habilidad de escritura, constituyen creencias facilitadoras relacionadas con el aprendizaje. La familiaridad de un tercio de los encuestados con el género discursivo AIC en lengua materna constituye un dato de peso, ya que constituye lo que conocemos como saberes previos, los cuales deberían ser reactivados durante la introducción de dicho género en la lengua meta. La reactivación de saberes previos es ilustrativa del procesamiento ascendente de lectura. El interés vinculado a dichas creencias debería ser capitalizado con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

En relación a esto, se pondrá en marcha un plan en el cual se contactará a docentes de asignaturas de tercer año para discutir sobre la posibilidad de incluir material de lectura en inglés en dichas asignaturas. Las creencias obstaculizadoras identificadas pueden asociarse a un enfoque incompleto ante el aprendizaje de la comprensión lectora, dado que los participantes dependen de técnicas asociadas con un enfoque ascendente de la lectura. El material didáctico de "Inglés Técnico" responde a un modelo interactivo de lectura, combinando en las guías de lectura tareas que promueven técnicas vinculadas tanto al procesamiento ascendentes como descendente.

ISBN: 978-987-811-225-1

Las dimensiones relacionadas con los rasgos propios del género discursivo AIC también se vinculan a una perspectiva descendente de lectura. Se sugiere explicitar el modelo de lectura propuesto tanto durante las tutorías como en las reuniones informativas y en el espacio del aula virtual, además de crear conciencia sobre la aplicación de estrategias de lectura en la lengua materna durante el abordaje de AIC en español que estén leyendo en otras asignaturas. En este estudio interdisciplinar, basado en una encuesta diseñada por un biólogo y un docente del área ILE, lo didáctico y lo disciplinar se solapan y se complementan como resultado de los aportes de profesionales de ambas áreas, tanto en lo metodológico como en lo temático.

Este trabajo adolece de las limitaciones propias de un instrumento de recolección de datos de corte cuantitativo como es la encuesta, como el hecho que sólo se consideran las respuestas que aluden a la mayoría de los participantes, quedando afuera las perspectivas de las minorías. Entre la población, no se identificó el estudiante que ya rindió el requisito, el que aún no lo hizo, el que eximió la materia o el que concurrió a tutorías. Partiendo de las creencias más relevantes de este estudio, se procederá a recoger datos por medio de encuestas semi-estructuradas y grupos focales. Dichos datos serán analizados utilizando un enfoque narrativo propiamente dicho. Esta segunda etapa del estudio se vinculará con una mirada narrativa, enfoque que ha predominado en la investigación educativa durante las últimas tres décadas. El mismo intenta rescatar las vivencias en contextos de aprendizaje de los participantes tal cual fueron experimentadas por los mismos, sus singularidades y aspectos únicos, con el propósito de interpretar y eventualmente lograr una comprensión más clara de sus acciones.

Los instrumentos de recolección de datos serán grupos focales y protocolos de pensamiento en voz alta o verbales. Los relatos recuperados serán analizados utilizando el análisis narrativo propiamente dicho. El objetivo será identificar, analizar e interpretar las creencias de los participantes en torno a los modelos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*) de lectura, en especial a estos últimos, en relación a la teoría de los esquemas (esquemas formales y de contenido)

ISBN: 978-987-811-225-1

Tabla1

Categoría	Porcentaje mayor	Porcentaje
1-La formación y práctica en IT es necesaria en carreras como biología, con alcances a futuro en el ejercicio profesional	84%	
2-Familiaridad con uso de textos en inglés en la carrera	35.5 % mucha	32.3 % poco uso
3-Interés en que las materias de grado incorporen algunas clases o seminarios dictados íntegramente en Inglés.	51.6%	
4- Tipo de textos trabajado en las asignaturas	77.4% AIC	74.2 % capítulo de libro
5-Principal dificultad en la lecto-comprensión	51.7% sintaxis	41.4% gramática
6-Necesidad de traducir palabra por palabra de una oración o párrafo para comprender el significado del mismo	42%	
7- Me es indistinta la organización de un AIC en secciones para abordar el contenido del mismo	35%	
8- La identificación de palabras clave, es el recurso más frecuentemente implementado para agilizar la lectura de un texto en Inglés.	86.7%	
9- La incorporación de ejercicios de escritura en Inglés sería una buena práctica.	58.1%	
10-Medio de mayor exposición de material en inglés	77.4 % entretenimiento audiovisual	42% textos académicos

Consignas y resultados cuantitativos de las encuestas sobre inglés técnico en el contexto académico administrada en el presente estudio.

Conversatorio X-Coordina: Santiago Díaz

UNA COMPOSICIÓN TEÓRICA PERSONAL Y SITUADA ACERCA DE LA DIMENSIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS

Siccardi, Ana

ISBN: 978-987-811-225-1

Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
anasiccardi@hotmail.com

Resumen
Este trabajo de tesis doctoral sobre la dimensión corporal en la educación de los (1) docentes de inglés se anida en el enfoque de la indagación narrativa basada en entrevistas en profundidad y otros dispositivos de investigación de creación situada. El objetivo central es desplegar las voces de docentes que desarrollan sus actividades en el borde del currículum clásico y que toman una postura de innovación en sus construcciones didácticas por fuera de la agenda tradicional. La dimensión corporal de la enseñanza del inglés desde el enfoque de una lengua internacional (EIL English as an International Language) se define como las formas de enseñar la lengua desde una perspectiva encarnada atravesadas por el arte, por consiguiente, la oralidad en dramatización, la pronunciación en el canto, la escucha en análisis de canciones, la escritura de libretos o poesía, entre otras tantas posibles combinaciones, se convierten en el corazón de una clase de inglés (EIL). Es enseñar y aprender inglés con el cuerpo en acto. Esta fusión de la enseñanza del inglés con el arte nace generalmente de los saberes-otros que un docente recoge a largo de su educación en las sombras, es decir, aquella que recoge en tramos por fuera de la formación académica. Estos saberes-otros comprenden conocimientos, estrategias, herramientas, habilidades, sentires que hacen a la didáctica de la clase pero que fueron recogidos en tramos y experiencias no-curriculares vinculando la dimensión corporal y la propia formación/educación docente. Esta presentación tiene la finalidad de compartir pasajes de una encuesta, como ejercicio de escritura de indagación narrativa, llevada a cabo en la primera etapa del trabajo de campo. Los/las participantes son graduados/as y estudiantes avanzados/as del Profesorado de Inglés que cuentan con experiencia docente y que se proyectan como potenciales entrevistados/as en profundidad para indagar acerca de sus tramos no-curriculares de la educación puesto que dan cuenta de poseer una familiaridad con instancias de dimensión corporal en sus prácticas áulicas.

Palabras clave: dimensión corporal; educación en las sombras de docentes de inglés (EIL); saberes-otros; indagación narrativa

Comienzos…

Esta presentación sobre la dimensión corporal en la educación de profesores (1) de inglés está afincada en la indagación narrativa entretejida a partir de las entrevistas, las narrativas y otras herramientas de investigación. La misma intenta desentramar las voces de aquellos docentes de inglés quienes trabajan sobre los bordes de la agenda clásica de la enseñanza del inglés como

ISBN: 978-987-811-225-1

lengua internacional (EIL por sus siglas en inglés). Definimos a la dimensión corporal como aquellas formas de enseñar la lengua inglesa a través del cruce del idioma con actividades artísticas las cuales pueden combinar las habilidades de oralidad con el teatro, el canto y la pronunciación, la escucha de canciones con el análisis de letras, la escritura con la poesía o escritura de libretos, entre otras tantas posibles combinaciones. La fusión de la enseñanza de inglés y el arte suele nacer de los conocimientos-otros que son recogidos en la educación docente en las sombras (Bray, 1999). Ellos consisten en estrategias, herramientas, habilidades, sentires, talentos que convergen en la dinámica de una clase que vincula la dimensión corporal docente con otras habilidades de enseñanzas aprendidas en espacio extra curriculares. Esta ponencia tiene la finalidad de compartir en un relato ficcionado de pasajes de una encuesta en la primera etapa del trabajo de campo, como ejercicio de escritura de indagación narrativa. Los participantes son graduados y estudiantes avanzados del Profesorado de Inglés que cuentan con experiencia docente y que se proyectan como potenciales entrevistados en profundidad para indagar acerca de sus tramos no-curriculares de la educación puesto que dan cuenta de alguna familiaridad con instancias de dimensión corporal en sus prácticas áulicas.

El camino de la indagación narrativa en la educación de docentes

En la indagación narrativa, las relaciones humanas se manifiestan entre quienes tejen sus intereses personales y sociales con los deseos que nacen de trayectos políticos-históricos derivados de los contextos en los cuales estos sujetos históricos viven (Souza, 2020). Respecto a ello, las narrativas nacen de la naturaleza transformadoras de la indagación (Johnson & Golombek, 2011), ya que podemos comprenderlas como agentes de cambio y transformación. En esencia, la revisión narrativa del viaje educativo brinda la posibilidad de transformación a través de la valoración de la propia experiencia, del desarrollo de conciencia y de la creación de significados acerca de esas experiencias de enseñanza y de aprendizaje (Barkhuizen & Benson, 2008 in Barkhuizen, 2011).

ISBN: 978-987-811-225-1

Consideramos que la narrativa se sumerge en las configuraciones de la identidad docente por ser fluida y diversa (Barkhuizen, 2016) y en construcción permanente (De Laurentis, 2021). La composición de la identidad narrativa es única e irrepetible en tanto se define por sus creencias personales más profundas, aun cuando la misma historia es contada por diversas personas. El efecto Rashomon de la narrativa (Kim, 2016) se construye de la historia basada en memorias ficcionadas las cuales son representaciones de lo que la persona acredita como experiencia vivida. Esa visión del mundo tan auténtica y particular amalgamada con metáforas personales y subjetivas, argumentos e imágenes que solo le pertenecen al narrador (De Laurentis, 2020, 2021) dan cuenta de la originalidad del relato. Por lo tanto, el carácter autobiográfico de la narrativa no es solamente expresión de la identidad docente sino también una parte funcional de su propia configuración (De Laurentis, 2021) la cual echa raíces en la singularidad del conocimiento narrativo y del devenir docente (Barkhuizen, 2011).

Componiendo la historia natural de este devenir hacia mi propia definición de dimensión corporal como saber-otro

La enseñanza del inglés, muchas veces, implica mucho más que una simple colección de actividades pedagógicas que motiven el desarrollo de las habilidades lingüísticas, en especial en algunas áreas de la ciudad de Mar del Plata donde resido y desarrollo/he desarrollado mi oficio docente. Tal experiencia fue un capítulo complejo de mi propia experiencia biográfica docente pasada la cual alojó búsquedas que me desafiaron a encontrar otras formas de enseñar y de motivar a mis estudiantes. El camino me llevó hacia la *dimensión corporal* en el aula la cual combina la enseñanza del inglés con formas encarnadas de enseñar la lengua tomando la forma de actividades artísticas o proyectos artísticos los cuales desdramatizaran la obligatoriedad que tenían mis estudiantes de aprender inglés. El corazón de esta clase de inglés era la pronunciación en canto, la oralidad en actividades de dramatización, la escritura de poesía y libretos teatrales, y otras tantos posibles entretejidos los cuales componían a través de la dimensión corporal de mis

ISBN: 978-987-811-225-1

estudiantes, y de la mía (y otros/as colegas) una arquitectura didáctica fenoménica (Trueba, 2022).

Aquel desafío profesional de traer el arte a la clase de inglés como trampolín hacia la motivación de mis estudiantes definitivamente no nació de lo aprendido en la universidad, sino de mi propio bagaje de experiencias en escuelas de teatro y mímica, y lecciones de baile y gimnasia artística. Aquellas instancias de aprendizaje, las cuales bautizo como saberes-otro, fueron desarrolladas en mi educación en las sombras (Bray, 1999), en tramos no curriculares a largo de mi vida. Encontré en esas habilidades y estrategias una caja de herramientas muy valiosas que me ayudaron a alcanzar la meta final: enseñarles inglés a varios grupos de adolescentes a quienes no les gustaba el idioma y resistían escuchar y hablar la lengua inglesa.

Dando nacimiento a esta indagación narrativa: explorando las voces en relato autobiográfico en el borde del currículo del inglés (EIL)

Cuando comencé esta indagación, debía definir el corpus de participantes. En este sentido, mi directora de tesis sugirió que incluyera no solo colegas graduados sino también estudiantes avanzados de inglés con experiencia docente, por la propia naturaleza del contexto en el que desarrollamos la investigación. El grupo inicial fue compuesto por un total de quince encuestados, de los cuales, quedaron seleccionadas trece personas por cumplir con dos aspectos de este estudio: experiencia docente en la enseñanza del inglés en la actualidad y alguna aproximación a instancias de dimensión corporal en las dinámicas de sus clases. Dichas personas han acreditado tener entre uno o más de veinte años de experiencia docente (omitimos el detalle de la composición del grupo poblacional en subgrupos por falta de espacio en esta ponencia). La siguiente sección intenta entretejer pasajes de esas encuestas semi-estructuradas con instancias narrativas en un relato ficcionado. Los contenidos narrativos de las mismas proyectan a estas personas como potenciales participantes de las entrevistas en profundidad.

ISBN: 978-987-811-225-1

Relato entretejiendo los pasajes de la encuesta de participantes en un relato autobiográfico narrativo

Ser *outlander* es sentir que el propio contexto de vida es foráneo, desconocido. Se ignoran las reglas, los modos, los deseos de quienes habitan el espacio. Hubo una vez, no tan lejos pero muy cerca, donde me sentí outlander, donde la lengua inglesa se enseñaba a través de dimensiones poco ortodoxas para lo que los grandes maestros habían enseñado. La geografía distaba de aquella en los libros y en las clases universitarias y quienes poblaban vivían una realidad que disputaba lo que siempre nos habían dicho/enseñado: enseñar inglés en inglés. Fue así que ella (osea yo), una docente de unos veinti y pico decidí andar mis propios caminos en la enseñanza. Así en mi pequeño cuaderno de bitácora de recuerdos comencé a escribir las primeras páginas de algo que iba a ser mucho más grande e iba a afectar a muchas más personas.

Recuerdo 1: Sueño con una clase donde las *actividades (2) involucren el cuerpo durante el aprendizaje, sobre todo con niños más pequeños, canciones con gestos, bingos de acciones, o encuestas entre pares que les implique desplazarse para buscar las respuestas (D). Disfrutaría mucho con mis estudiantes la realización de proyectos artísticos en los cuales pueden experimentar con la segunda lengua. Imagino cortometrajes, muestras fotográficas acompañadas de poesías, obras teatrales, audiobooks y tanto más. (V)*

Recuerdo 2: *Cuando empecé a dar clases (y me sigue pasando a veces ahora cuando estoy por comenzar en algún lugar por primera vez o algo así), recuerdo tener esa sensación parecida a la de cantar en vivo: nervios previos pero mucho disfrute y satisfacción durante y después de la clase. La música es parte de mí y de mi vida asique creo que, de alguna manera u otra, me hace ser quien soy como docente.* Quiero una clase de inglés donde los cuerpos se muevan al son de los sonidos de la música. (M)

Recuerdo 3: *Las prácticas artísticas y corporales se enlazan con mi vida como estudiante, mujer, madre, amiga, docente, investigadora...creo que toda nuestra experiencia vital se pone en juego a la hora de diseñar y poner en marcha un plan de clase. (P)*

ISBN: 978-987-811-225-1

En 2016 empecé a hacer clases de clown teatral y creo que eso me abrió más el panorama. Me siento más cómoda para improvisar y estar atenta a lo que pasa en clase para ser más flexible a hacer cambios. Además, a veces trato de usar cosas vistas en clases de clown en las clases. Pero, también, depende de las personalidades de mis alumnos. (Mi) Estos tramos de arte me han salvado en momentos muy desafiantes. Hoy puedo decir que estas estrategias, habilidades y talentos entran en mi cofre de tesoros para siempre.

Recuerdo 4: Hoy buceo en el pasado. ¿Qué de lo aprendido durante mi infancia me puede auxiliar en esta tarea tan provocadora? ¿Qué aspectos de mi formación necesito romper y volver a construir para poder afrontar tal reto? *En este sentido, creo que mi formación en mi niñez y adolescencia "no formal" en talleres de actuación me ha dado la posibilidad de agregar esta dimensión extra a mis clases de inglés, ya que a través de algunos "juegos teatrales" he podido ayudar a mis estudiantes (adultxs) (paréntesis agregado al texto original) con las presiones autoimpuestas de tener que expresarse a la perfección y focalizar en usar el lenguaje para disfrutar del intercambio. (CI)*

Recuerdo 5: El fin de semana he visitado una muestra de pintura que me ha dejado pensando. Los colores en los lienzos no me permitieron concentrarme en las figuras ni en las formas. Ese caleidoscopio de tintes me ha llevado muy lejos y muy cerca al mismo tiempo. Esa experiencia me ha dicho y remarcado un concepto central: el color es la clave. *Considero que tanto cualquier experiencia social, así como cualquier consumo cultural puede proveernos de recursos para diseñar, llevar adelante, y adaptar (antes, durante, o, incluso, posteriormente) nuestras clases. (LE)*

Recuerdo 6: Hoy en Sala de profesores no la he pasado bien. Charlando con una colega, fui entusiasmada a contarle acerca de un proyecto de historia y obras de arte que quiero llevar adelante. Se me ha reído en la cara. Me ha dicho sos teacher, no podés hacer más que enseñar verbos en inglés. Ay…que bronca me dió. ¡Creo que fue un impulso tan fuerte el que me ha dado! Le conté que en la clase de hoy *en la canción (elegida) trabajamos con los verbos regulares e*

ISBN: 978-987-811-225-1

irregulares del pasado simple. Trabajamos con la secuencia de eventos y el clímax de la canción. Finalmente, discutimos acerca de las relaciones tóxicas y la violencia de género. A partir de esta temática, surgió un caso de una pareja del mismo curso, en la que una de las chicas le pegaba a su novio, decía que lo hacía en chiste, pero otra la delató y dijo que un día el novio tenía un moretón. En resumen, siempre ligo lo lingüístico a algún tema relacionado a ESI (L). Así una estudiante propuso realizar unos dibujos acerca de la temática y me pareció una idea increíble. Les propuse realizar dibujos, pinturas, o cualquier expresión plástica que los ayudara a expresar alguna situación de violencia sufrida o vivida por amistades. Ví mucho entusiasmo en esa clase, pero muy poco en la sala de profesores hoy.

Comentarios finales (continuará…)

Esta indagación autobiográfica narrativa tiene sus raíces en mi propia historia personal y profesional marcada por desafíos y una gran vocación docente. Recordar estas experiencias en este estudio no solo me dan regocijo sino también da cuenta de los resultados positivos de incorporar una dimensión corporal a la clase de inglés. Además, motiva un trabajo secuencial que brinda información acerca de la educación de docentes de inglés en el contexto de nuestro Departamento de Lenguas Modernas en la Facultad de Humanidades (UNMdP). No tenemos la ambición de pensar que esta indagación llevará a cabo una revolución, pero al menos intentamos reflexionar acerca de la brecha que a veces (im)premeditadamente se emplaza entre la educación universitaria y los espacios reales de enseñanza de la lengua inglesa.

Referencias

Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414. doi: 10.5054/tq.2011.26188

ISBN: 978-987-811-225-1

Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC Journal*, 47(1), 25-42. doi: 10.1177/0033688216631222.

Bray, M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205?posInSet=2&queryId=7b430433-89e3-4a12-8488-38dc79c0c03a

De Laurentis, C. (2021). Identidad profesional y reconstrucción narrativa. Tiempos identitarios, en: Porta, L. "La expansión biográfica en la investigación educativa". FFyL-UBA: Buenos Aires. En Prensa.

De Laurentis, C. (2020). La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. *Revista de Educación*, *XI*(19), 329-333.

Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *Tesol Quarterly*, 45(3), 486-509.

Kim, J-H. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Sage publications.

Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33.

Trueba, S. (2022). El multiverso corpóreo (o basta de poner el cuerpo-segunda parte-) *Entramados: educación y sociedad*, 9(11), 53-61.

Notas:

ISBN: 978-987-811-225-1

1- El artículo *los* utilizado en este trabajo incluye todos los géneros con los que las personas se sientan identificadas.

2- La utilización de las *cursivas* destaca los tramos de las narrativas que fueron utilizados tal cual los textos originales brindados por los participantes.

Conversatorio XI- Coordina: Carolina Pandolfi

PEDAGOGÍAS DE-COLONIALES Y JUSTICIA SOCIAL. DE-CONSTRUYENDO EL IMPERIALISMO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Branda, Silvia A.
Universidad Nacional de Mar del Plata
branda.silvia@gmail.com

Torresel, Luciana
Universidad Nacional de Mar del Plata
torresel.luciana@gmail.com

Bauzada Arbelaiz, Sofía
Universidad Nacional de Mar del Plata
sofiabauzada@gmail.com

Resumen

Las pedagogías de-coloniales constituyen un posicionamiento desde el cual es posible reconocer formas alternativas de pensamiento, basadas en la comunalidad, las interseccionalidades, el conflicto y la re-existencia; pueden emerger como faros de resistencia en los contextos educativos latinoamericanos permeados por estructuras coloniales. Al desafiar la hegemonía del conocimiento euro-usa-centrista y la persistencia de la colonialidad, estas pedagogías representan la lucha y la praxis de vivir lo que se piensa y siente a través de acciones y reflexiones críticas

ISBN: 978-987-811-225-1

permanentes para de-construir el entramado conceptual mediante el cual opera la colonialidad. Por otro lado, la lengua inglesa emerge como una *frontera de desigualdad social* al desplazar la presencia de países o grupos culturales que no pueden adaptarse a ella, favoreciendo únicamente a sectores privilegiados de la población. Es crucial entonces, abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés reflexionando sobre esta complicidad con la matriz colonial del poder y re-conocer el lugar que ocupa el imperialismo lingüístico para crear otras alternativas de educación y formación humana que fracturen las clásicas y hegemónicas categorizaciones de clase, género y raza en las aulas. Para ello, nos propusimos comprender el proceso íntimo de reflexión que atraviesa el estudiantado que realiza sus prácticas pre-profesionales en la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), en relación a esta matriz colonial del poder a partir de la elaboración e implementación de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. A través de la observación no participante y documental, entrevistas focales, relatos escritos y registros auto-etnográficos realizamos un análisis en profundidad de las narrativas de quienes participaron para comprender sus experiencias pedagógicas y vivencias personales. En el análisis de los textos de campo emerge vivamente la categoría de *justicia social* como bisagra entre las prácticas gestadas en epistemes modernos y aquellas liberadoras que surgen de nuevos posicionamientos. De esta manera, intentamos esgrimir la posibilidad de esta apuesta que nos invita a afectarnos con saberes que promueven la equidad lingüística, la justicia social y la emancipación a través de la educación.

Palabras clave: pedagogías de-coloniales; Profesorado de Inglés; prácticas docentes; justicia social

Introducción

El presente trabajo se inscribe en un marco en el que las pedagogías de-coloniales emergen como una respuesta disruptiva frente a la colonialidad, entendida no sólo como un sistema de dominación político y económico, sino también como un entramado de saberes, representaciones y prácticas que perpetúan las desigualdades epistémicas en los sistemas educativos (Walsh, 2007; 2008). En particular, en la enseñanza del inglés en América Latina, el idioma se ha adueñado de significantes y significados ligados a estructuras de poder coloniales, lo que requiere una visión crítica que vaya más allá de lo instrumental y favorezca una formación reflexiva que promueva la equidad lingüística y la justicia social (Baum, 2022; Giroux, 1997).

ISBN: 978-987-811-225-1

Por ello, nos propusimos comprender las formas en las que el estudiantado que realiza sus prácticas pre-profesionales en la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), atraviesa un proceso íntimo de reflexión en relación a esta matriz colonial del poder a partir de la elaboración e implementación de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. A través de la observación no participante y documental, entrevistas focales, relatos escritos y registros auto-etnográficos realizamos un análisis en profundidad de las narrativas de quienes participaron para comprender sus experiencias pedagógicas y vivencias personales.

Entendemos que la experiencia vivida de cada ser humano se vuelve el punto de partida en el proceso de desandar configuraciones coloniales y construir perspectivas críticas (Lee Anne Bell en Walsh, 2013). Es allí, en los primeros pasos, donde la educación para la *justicia social* se vuelve un motor crucial en estos procesos. De esta manera, intentamos esgrimir la posibilidad de esta apuesta que nos invita a afectarnos con saberes que promueven la equidad lingüística, la justicia social y la emancipación a través de la educación.

Marco teórico

Las pedagogías de-coloniales reconocen formas alternativas de pensamiento basadas en la comunalidad, las interseccionalidades, el conflicto y la re-existencia (Baum, 2021). En América Latina, surgen como respuesta a la necesidad de desmantelar los legados coloniales en las estructuras sociales, culturales e institucionales, incluida la formación docente (Quijano, 2019). Estas pedagogías buscan cuestionar y deshabilitar las lógicas hegemónicas coloniales en el ámbito educativo (Walsh, 2008).

Adoptar esta perspectiva puede potenciar el desarrollo de docentes en formación como agentes transformadores (Giroux, 1997), promoviendo una educación que trascienda la instrucción lingüística y fomente la reflexión crítica y la transformación social. Consideramos relevante abrazar la noción de inglés como lengua otra (ILO) (Baum, 2018), desafiando las imposiciones

ISBN: 978-987-811-225-1

globales de esta lengua. Esta visión promueve una interculturalidad crítica (Walsh, 2009), respetando las cosmovisiones de cada pueblo y generando una ruptura con la lógica colonial, invitando a revisar nuestras concepciones y desobedecer el sentido común (Mignolo, 2013). Enseñar inglés desde esta perspectiva implica confrontar la modernidad, ofreciendo la oportunidad de proyectar un idioma conectado con experiencias geopolíticas y corporales, favoreciendo un espacio educativo comprometido con la de-colonización (Baum, 2022).

Metodología

La investigación cualitativa, desde una postura interpretativa, permite indagar en territorios como la experiencia interna y las dinámicas sociales (Silverman, 2021). En este sentido, Denzin y Lincoln (2015) enfatizan que la investigación es una práctica situada en un tiempo y espacio determinados, que coloca a quien observa en el mundo y transforma las realidades que estudia.

Analizamos en profundidad las narrativas del grupo de estudiantes (12) que se encontraba cursando la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP en el segundo cuatrimestre de 2023. En un primer momento, utilizamos la observación documental de las planificaciones de clase con perspectiva de-colonial. Ésto resultó esencial para identificar las formas en las que las pedagogías de-coloniales se plasman en los planes de clase, proporcionando así un marco inicial para comprender las decisiones pedagógicas y las formas en que éstas dialogan con las experiencias vivenciales y trayectorias formativas del grupo de participantes.

Luego les pedimos que escriban un relato autoetnográfico (RA) para comenzar a indagar en profundidad acerca de cómo la dimensión personal y profesional se iban entrelazando a lo largo de sus experiencias en Residencia Docente II. Este proceso de escritura no sólo tuvo como objetivo identificar las vivencias que atraviesan en sus prácticas docentes, sino también abrir un espacio para la reflexión sobre cómo éstas se entrelazan con sus contextos personales y sociales. El relato autoetnográfico, en este sentido, fue como un disparador de ideas y reflexiones, que luego retomamos y profundizamos en el grupo focal. Mientras que los relatos autoetnográficos

ISBN: 978-987-811-225-1

ofrecieron una visión introspectiva y personal de las experiencias, el grupo focal creó un contexto de discusión colectiva y promovió el cruce de perspectivas y la construcción conjunta de significado.

Debido a la vasta cantidad de información obtenida, en esta presentación nos focalizamos en los hallazgos que emergieron a partir de la reflexión auto-etnográfica. Este tipo de relato es fundamental porque permite documentar aspectos de la realidad que generalmente no se registran en otras formas de investigación, como lo cotidiano, lo subjetivo, lo emocional y lo oculto (Rockwell, 2011). En esta oportunidad, nos enfocaremos en una dimensión a la que denominamos *justicia social*, la cual emergió de forma recurrente durante el análisis de los textos de campo.

Hallazgos

En el análisis de los textos de campo emerge vívidamente la categoría de *justicia social* como bisagra entre las prácticas gestadas en epistemes modernos y aquellas liberadoras que surgen de nuevas miradas y posicionamientos. Por ejemplo, Maia argumenta que "la enseñanza del inglés se está transformando ya que estamos intentando planificar las clases para que las mismas contribuyan a la justicia social, y que se visibilicen aquellos temas o perspectivas que usualmente no se utilizan para la clase de inglés" (RA, 2023). Este relato pone en relieve una preocupación por incorporar enfoques de enseñanza que no solo desafíen la hegemonía lingüística del inglés, sino que también promuevan la equidad y el reconocimiento de identidades diversas en el aula.

La justicia social, de acuerdo a Fraser (2008), implica el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, así como la existencia de relaciones justas dentro de la sociedad. Sin embargo, lograr esto resulta un desafío complejo ya que requiere despojarnos de prejuicios que han operado históricamente para sostener y perpetuar la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo (hooks, 2019). Por otro lado, implica alcanzar "un reconocimiento de la diversidad cultural, un replanteamiento de las formas de conocer, una deconstrucción de las viejas epistemologías y la demanda

ISBN: 978-987-811-225-1

de que haya una transformación en nuestras aulas, de la manera en que enseñamos" (hooks, 2019, p. 51). Si el esfuerzo por respetar y honrar la realidad social y las experiencias de los grupos no blancos de esta sociedad y de otras minorías debe reflejarse en un proceso pedagógico, es crucial admitir como docentes, la posibilidad de que debamos ajustar nuestros estilos de enseñanza (hooks, 2019). Camila plantea este objetivo explícitamente al expresar: "quise que mis alumnos vean que, al colonizarnos, las grandes potencias nos hicieron perder el norte, perder el conocimiento más preciado de subsistencia y que es tiempo de volver atrás y recuperar lo perdido" (RA, 2023). Las pedagogías de-coloniales, entonces, nos instan a promover un currículum crítico y participativo que posee un poder y una proyección significativos hacia el futuro, ya que aborda la pregunta fundamental sobre qué tipo de educación deseamos y qué sociedad estamos construyendo (Carr, 1998; Gutmann, 1987 en Belavi Achard y Murillo Torrecilla, 2020). Esta perspectiva abre caminos para la construcción de nuevas formas de conocimiento mediante la crítica de las formas hegemónicas heredadas y el reconocimiento de los saberes y experiencias de la comunidad (Belavi Achard *et al.*, 2020).

A su vez, cuando Camila se refiere explícitamente a la noción de "las grandes potencias" comprendemos que, como sostiene hooks (2019), la educación no es políticamente neutral. Lo que enseñamos y cómo lo enseñamos es una decisión política, ya que negar la existencia de las fronteras limitadas que han moldeado la forma en que se transmite el conocimiento en el aula "implica una complicidad con la aceptación y con la perpetuación de sesgos de todo tipo" (hooks, 2019, p. 60). Este proceso se refleja en las palabras de Alfonsina, quien relata: "entendí que había dejado de ser mi residencia, para hacer de mis estudiantes, de los 30.000 desaparecidos y de los procesos de aprendizaje que me estoy permitiendo. El proceso que estoy atravesando no puede reducirse a aprobar una materia, pretendo sembrar semillas de verdad, memoria y justicia" (RA, 2023). De esta manera, la estudiante ha tomado explícitamente la decisión de abordar un tema arraigado en la esfera política, además de social y cultural, como lo fue la última dictadura militar argentina, destacando así el carácter intrínsecamente político que la enseñanza de un idioma puede tomar. Alfonsina reflexiona acerca de "la inclusión de la pedagogía de-colonial que nos debemos como docentes porque es de vital importancia sumergir a nuestros estudiantes en temáticas,

ISBN: 978-987-811-225-1

modalidades y materiales que cuestionan lo preestablecido y construyan algo nuevo, priorizando sus voces" (RA, 2023).

En la misma línea, Carolina considera "fervientemente que esta es la única manera de concebir las prácticas educativas, de manera urgente y necesaria. Adoptar una perspectiva decolonial como proyecto geo-corpo-político nos puede ayudar a construir un mundo más justo desde el aula" (RA, 2023). En este enunciado, la estudiante adopta el concepto *proyecto geo-corpo-político* que refiere a un punto de enunciación constituído bajo el paradigma fronterizo (Kusch, 1976) que tiene como objetivo movilizar subjetividades dóciles en una sociedad influenciada por el canon occidental y euronorteamericano (Baum, 2021).

Nos gustaría cerrar este apartado con las palabras de Victoria, quien relata:

> Cuando iba a la escuela secundaria pensaba que si quería generar algún impacto en la sociedad o algún cambio en ella debería ser profe de historia o letras. En la escuela los profesores de historia y letras eran los únicos que nos hacían pensar, reflexionar, ser sujetos críticos. Yo ¿cómo iba a cambiar el mundo estudiando un profesorado de inglés? Después de cursar residencia II siento que tengo más herramientas sobre cómo hacerlo (RA, 2023).

Victoria reflexiona sobre su trayectoria educativa y cómo sus percepciones cambiaron a lo largo del tiempo. El encuentro con las pedagogías de-coloniales simbolizan la concientización acerca de la capacidad de poder transformar el mundo y contribuir a la justicia social desde el aula. En este sentido, como sostienen Freire, Torres y Mastrangelo (1994) "la praxis no es acción ciega, privada de intención o finalidad. Es acción y reflexión. Los hombres y las mujeres son seres humanos porque están constituídos históricamente como seres de praxis y, en el proceso, se han hecho capaces de transformar el mundo, de dotarlo de sentido (Freire *et al*, 1994; p.156). Por lo tanto, la acción reflexiva en el proceso educativo puede empoderar a los individuos a desempeñar un papel activo en la transformación de la sociedad.

Conclusiones

ISBN: 978-987-811-225-1

Desde hace varias décadas, estamos vivenciando el desprendimiento de la matriz colonial del poder a través de un nuevo imaginario político de-colonial con raíces en Latinoamérica (Montes, 2020 en Baum, 2021). A partir de luchas que han tenido la utopía de un mundo más justo como motivo principal, las pedagogías de-coloniales se han convertido en espacios de resistencia y transformación social en la educación. Pensar la enseñanza de la lengua inglesa desde estas perspectivas permitió cuestionar modelos teóricos cómplices de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2013) y comprender que esta lucha debe considerar las condiciones que las dimensiones de la lengua imponen. Esperamos que los relatos autoetnográficos, analizados desde teorías críticas, inviten a docentes formados y en formación a emanciparse de epistemes coloniales que perpetúan el silencio de las subjetividades de pueblos y grupos oprimidos y excluidos por la modernidad eurocéntrica.

Referencias Bibliográficas

Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En formación. 3 (3): 47-57.*

_____ (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, *13*(2), 133-168.

_____ (2022). Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? *Libros de Cátedra*.

Introducción

Belavi Achard, G., y Murillo Torrecilla, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa.

Denzin, N. y Lincoln, N. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. 4. Gedisa.

De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, 13-41.

ISBN: 978-987-811-225-1

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, *4*(6), 83-99.

Freire, P., Torres, R. M., y Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Buenos Aires: Siglo xxi.

Giroux, H. A. (1997). Profesores como intelectuales transformadores. En Giroux, H. A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Porto Alegre: Artes Médicas, (pp. 157-164).

hooks, bell (2019). *Enseñar a transgredir: educación como práctica de libertad.* Capitán Swing.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.

Mignolo, W. (2013). *El vuelco de la razón: diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Ediciones del Signo.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Silverman, D. (2021). Doing qualitative research. *Doing qualitative research*, 1-100.

Quijano, A. (2019). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. 13. Clacso.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 47-62.

_____ (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.

_____ (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, *75*(96), 167-181.

_____ (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, *1*, 23-68.

ISBN: 978-987-811-225-1

_____ (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.

PROFESIONALIZANDO EL OFICIO. ESTUDIO DE CASO DEL CFP 407 - UOCRA. MAR DEL PLATA, 2023

Bucci, Irene
UNMDP-FH
irenebucci@hotmail.com

Geraci, Augusto
UNMDP-FH
geraciaugusto@gmail.com

García, María Cristina
UNMDP-FH
mariacristinagarcia39@gmail.com

Riamonde, Zoe
UNMDP-FH
zoriamonde@abc.gob.ar

Resumen

Este trabajo presenta un análisis del relevamiento realizado al Centro de Formación Profesional 407 (CFP 407), en colaboración con el sindicato UOCRA (Unión de Obreros de la Construcción de la República Argentina). La investigación, llevada a cabo por la Cátedra de Sistema Educativo y Currículum de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) durante el segundo cuatrimestre de 2023, tiene como objetivo principal acercar a los alumnos a diferentes circuitos de formación para adultos, permitiéndoles identificar las características distintivas y su relación con la estructura productiva y el empleo en Mar del Plata. El eje de análisis se centra en la interrelación entre sindicato y educación, abordando cómo la formación construye sentido en términos de trabajo y su vínculo con el mundo productivo. Se investiga el tipo de enseñanza y aprendizaje impartido, la certificación de calidad de los cursos, la incorporación de nuevas técnicas y contenidos en el currículo, así como las opciones de capacitación que facilitan la inserción laboral según las demandas de la región. La formación

ISBN: 978-987-811-225-1

profesional impulsada por sindicatos, como el caso del CFP 407, no es una práctica común a nivel internacional; generalmente, es el sector empresarial quien asume la responsabilidad de formar a la fuerza laboral. Sin embargo, el CFP 407 se distingue por su fuerte vinculación con el contexto sectorial, donde las aulas se convierten en talleres que reproducen el entorno laboral real. Las propuestas pedagógicas y didácticas están ancladas en la práctica, lo que favorece un aprendizaje significativo. El respaldo del sindicato se traduce en la mejora de las condiciones edilicias, infraestructura y equipamiento necesarios para el funcionamiento del centro. La Ley de Educación Técnica Profesional N°26.058 regula la educación técnico profesional y establece que la formación debe preparar y desarrollar capacidades para el trabajo, independientemente de la situación educativa inicial del alumnado. Desde su creación en 2005, el CFP 407 ha funcionado en un edificio propio y ha obtenido reconocimiento por la calidad de sus certificaciones, que son valoradas en el mercado laboral. El centro ha establecido convenios con diversos colegios profesionales, técnicos y empresas, lo que asegura una formación alineada con las necesidades del sector y su compromiso social ha sido reconocido por el Honorable Consejo Deliberante de General Pueyrredón, lo que resalta la relevancia de su labor en el ámbito educativo y laboral. Este trabajo no solo contribuye al entendimiento de la formación profesional desde una perspectiva sindical, sino que también ofrece un modelo a seguir para futuras iniciativas en contextos similares.

Palabras clave: políticas públicas; capacitación; profesionalización; mercado de trabajo

Introducción

Este trabajo da cuenta del relevamiento realizado al CFP 407 (Centro de Formación Profesional) conveniado con el sindicato UOCRA (Unión de Obreros de la Construcción de la República Argentina), llevado a cabo por la "Cátedra Sistema Educativo y Curriculum" de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, durante el segundo cuatrimestre de 2023.

El objetivo fue acercar a nuestros alumnos a otros circuitos de formación de adultos para que puedan identificar sus características distintivas y los aspectos más relevantes en cuanto a su relación con la estructura productiva y el empleo en la ciudad de Mar del Plata. El eje de análisis abordado giró en torno a la relación entre el sindicato y la educación como construcción de sentido, es decir que formación; para qué trabajo y cómo se constituye en un vínculo particular entre el mundo productivo y el empleo. Se planteó indagar acerca del tipo de enseñanza/aprendizaje impartida; la certificación de calidad de los cursos; la incorporación

ISBN: 978-987-811-225-1

curricular de nuevas técnicas y contenidos y las opciones de capacitación de inserción laboral a partir de los requerimientos demandados por la región.

La estrategia metodológica se basó en la combinación de diferentes tipos de fuentes: revisión documental; relevamiento y análisis de documentación institucional; aplicación de técnicas cualitativas: realización de observaciones de campo y entrevistas en profundidad a directivos, instructores y alumnos y técnicas cuantitativas: utilización de estadísticas de matrícula.

Marco Referencial

En Argentina la Formación Profesional (FP) se realiza también por fuera de la educación formal, puede ofrecerse tanto desde el Estado, como desde las empresas, cámaras empresarias o sindicatos, pero fundamentalmente se da a partir de articulaciones entre actores mediante instituciones especializadas (OIT, 2012).

Los sindicatos son pioneros en la construcción de dispositivos de FP, al punto que la experiencia del gremio ferroviario configuró la concepción de la formación para el trabajo. Los CFP (Centros de Formación Profesional) son el producto de la política que el CONET (Consejo Nacional de Educación y Trabajo) impulsó en la formación profesional en la década del setenta, específicamente en 1974 cuando se creó la Dirección Nacional de Formación Profesional quien promovió los CFP, con el acuerdo de grandes empresas, cámaras y sindicatos. En 1995, el CONET, fue recuperado y su sentido fue orientar a la educación técnica como estrategia de desarrollo, no definida solo desde el ámbito educativo sino también desde los espacios productivos locales y regionales, haciendo hincapié en la formación profesional. En 2003, fue relanzado para implementar políticas de educación tecnológicas que favorecieran la inclusión social (argentina. gob. ar., 2003).

Si bien como plantean Belmes y Bocos (2012) en sus inicios se contó con el apoyo de las conducciones gremiales para poner en marcha los respectivos Centros, su declinación se produce a partir de la crisis de finales de los ‘90. No obstante, vuelven a resurgir con la recuperación

ISBN: 978-987-811-225-1

económica producto de la salida de la convertibilidad y el cambio del patrón de acumulación, en que se da impulso a la educación técnica profesional a partir de la sanción de la Ley N° 26058 (Ley de Educación Técnica Profesional).

En la actualidad asumen responsabilidades no sólo el Ministerio de Trabajo, sino también el Ministerio de Agricultura; el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) e INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial). Se trata de orientar la FP, como itinerarios formativos y ocupacionales y no desde la rígida oferta del sistema educativo. Los conceptos de calidad, pertenencia y equidad son importantes a la hora de pensar las ofertas y evaluar los resultados alcanzados, por lo cual deben estar presentes en los enfoques pedagógicos, metodológicos y formativos.

Resultó ser clave el acompañamiento del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) y la inclusión de la FP dentro del marco de la política educativa de los sindicatos, en particular la Educación de Adultos dada que su cobertura abarca instancias de alfabetización, escolaridad primaria, secundaria y en algunos casos formación superior no universitaria.

Desde 2003, el Estado Nacional, a través del MTEySS viene implementado un conjunto de medidas orientadas a insertar a los trabajadores en empleos de calidad mediante la mejora sistemática de sus competencias y, en especial de aquellas personas desempleadas con el objetivo de mejorar sus capacidades para la inserción laboral. Uno de los pilares de esta estrategia es el Sistema de Formación Continua, a partir del cual los actores del mundo del trabajo asumen compromisos vinculados con el desarrollo estratégico sectorial y con la definición de perfiles y niveles de calificación requeridos por los diferentes puestos de trabajo (Castillo y otros, 2014).

La relevancia de las acciones de Formación Profesional plantea el rol que juegan las políticas activas de empleo dedicadas a la empleabilidad, siendo su propósito reducir la informalidad laboral, fenómeno que constituye una de las principales problemáticas que afecta al mercado de trabajo argentino. Otro de los resultados logrados son la mejora de las competencias personales al facilitar que los trabajadores registrados consigan mejores remuneraciones, o aquellos en

ISBN: 978-987-811-225-1

situación de desempleo crónico logren acceder a empleos informales que, antes de participar en las acciones de formación no podían conseguir.

Asume un papel significativo en la formación continua la Secretaria de Empleo promoviendo el desarrollo de programas y acciones, muchas de las cuales están asociadas o se articulan con políticas activas de empleo, formando parte de esta canasta: la terminalidad educativa, la formación profesional y la certificación de competencias. Impulsa además el fortalecimiento de las instituciones de formación profesional a lo largo del país y cuenta con un programa de crédito fiscal para incentivar y promover la formación (OIT, 2012).

Uno de sus ejes es diferenciar entre la concepción de empleabilidad y empleo, tomando en consideración la Recomendación N°195 de la OIT, en que se específica que, "El término empleabilidad se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y formación que se les presentan, a progresar en la empresa o a cambiar de empleo, como también a adaptarse a la evolución de las tecnologías y las condiciones del mercado de trabajo. Es decir, que la empleabilidad está vinculada con la condición potencial de conseguir y mantener un empleo. Por lo tanto, la mejora en las condiciones de empleabilidad no necesariamente significa que se inserten en un puesto de trabajo, pues la existencia de los mismos, depende fundamentalmente del entorno económico y social" (Belmes y Bocos, 2012).

Según el Ministerio de Educación de la Nación (2023), es necesario considerar que dicha formación se desenvuelve en diversos campos: el laboral (formación en el marco de relaciones laborales), el tecnológico (como parte de la transferencia tecnológica a las empresas y desde las empresas y cámaras), el productivo (programas ligados a sectores productivos, ramas de actividad, cadenas de valor, empresas) y el social (programas basados en la promoción de trabajo productivo).

La Formación Profesional desarrollada por sindicatos no es una experiencia generalizada a nivel internacional, lo usual es que sea el empresariado el que forme la fuerza de trabajo. En este caso,

ISBN: 978-987-811-225-1

su rasgo identitario se manifiesta, por una parte, con la fuerte vinculación con el contexto sectorial, en el que el espacio formativo debe reproducir el contexto laboral, en que las aulas serán verdaderos talleres y, por otro lado, las propuestas pedagógicas/didácticas requieren tener un fuerte anclaje en la práctica. Además, el respaldo sindical se traduce en el sostenimiento de las condiciones edilicias, infraestructura y equipamiento acorde con las necesidades de funcionamiento.

Legislación

La Ley de Educación Técnica Profesional N°26.058/2005 tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el Nivel Medio y Superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional. El artículo 8 de la ley establece que "La Formación Profesional tiene como propósitos específicos: preparar, actualizar y desarrollar la capacidad de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científicos-tecnológicos y el dominio de competencias básicas, profesionales y sociales requeridas por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio que favorezca la inserción".

En el mismo sentido los artículos 17 y 18, expresan que la Formación Profesional es el conjunto de acciones cuyo sentido es la formación socio/laboral para y en el trabajo, dirigida a las adquisiciones y mejoras de las cualificaciones como de las recualificaciones de los trabajadores. Incluye también la especialización y profundización de los conocimientos y capacitación en los niveles superiores de la educación formal, admitiendo formas de ingreso y de desarrollo diferenciado de los requisitos académicos propios de los niveles y ciclos de la educación formal. En tanto especifica que los cursos dictados por la Dirección de Formación Profesional están inscriptos en el Catálogo Jurisdiccional de Certificaciones de Formación Profesional, diseño curricular aprobado por el Consejo Provincial de Educación. El mismo está conformado por trayectos formativos iniciales, capacitación laboral y formación continua. Los catálogos se

ISBN: 978-987-811-225-1

actualizan permanentemente en función de las transformaciones tecnológicas y lo que el sistema productivo regional demande. Por otra parte, la Dirección de Formación Profesional podrá autorizar cursos que no se encuentren en el presente catálogo, cuando se consideran pertinentes en relación a la demanda del mundo laboral. Se establece que cada curso aprobado contará con la certificación pertinente.

Los Centros de Formación Profesional

Una de las características más significativas de la FP es la interacción con las empresas, cámaras, sindicatos y el MTEySS en el desarrollo y formulación de los programas de formación. En este marco se identifican las demandas y los requerimientos del sector productivo acerca de las competencias, además se analizan las competencias actuales que poseen los trabajadores y las requeridas con el propósito de sostener estrategias sostenibles de FP. Entre 2003 y 2014, 713 mil personas realizaron estos cursos, de los cuales 214 mil se dictaron en los centros sindicales de FP (MTEySS, 2013).

Como Centros operativizan otro tipo de gestión por parte de sus autoridades, quienes consiguen recursos, articulan con diferentes actores, elaboran proyectos ante entes gubernamentales y universidades. La función del director es generar vínculos con el contexto productivo, con actores relevantes del sector y mantener actualizada la propuesta curricular, equipamiento y herramientas. En el caso de los instructores provienen en buena parte, del oficio, son idóneos, fueron seleccionados por la trayectoria laboral previa al ser nombrados, prima en su designación la concreción de los objetivos establecidos por el CFP. Deben estar en condiciones de poner en juego su experiencia al momento de formular propuestas y programas cuando no sean directamente demandados.

Los Centros desarrollan sistemas de certificación de calidad por intermedio del MTEySS, lo que implica diversos procedimientos como: seguimiento y relevamiento de datos del alumno, una encuesta de satisfacción una vez concluido el curso y seguimiento como egresado. Si bien no se

ISBN: 978-987-811-225-1

fomenta la actividad por cuenta propia, prevalece. El sentido es posibilitar que el trabajador pueda integrar todo el proceso de aprendizaje y evitar el parcelamiento. Está presente la idea de no circunscribir la formación a los requerimientos del puesto de trabajo, de no encasillarlos en una formación específica y estrecha, sino en proporcionar una mirada amplia sobre el oficio y los saberes intangibles (no técnicos) que les permitan adecuarse a los permanentes cambios para poder continuar aprendiendo.

Característica de los concurrentes

En estudios previos (Castillo y otros, 2014), se constató una clara heterogeneidad en el perfil de los participantes, la mayoría eran hombres con empleos en blanco, el grueso tenía entre 25 a 49 años (65%) mientras que un 27% era menor de 24 años.

Destacan que históricamente antes de la exigencia del nivel secundario, las diferencias se manifestaban en la experiencia laboral entre los trabajadores registrados y no registrados, lo que reflejaba en los que trabajan en negro la limitación estructural de este colectivo para acceder a empleos de calidad. Otro elemento que surgía era el bajo rango educativo lo que revelaba el grado de vulnerabilidad de los participantes. En el país los cursos más demandados fueron construcción (23%); software (16%); metalúrgica y metalmecánica (9%); frutícola/hortícola/oliva (7%); turismo y gastronomía (7%) y mecánica del automotor (5%).

Los resultados de los modelos estadísticos realizados a partir de estos estudios muestran que la edad, el género, el nivel educativo, la experiencia laboral formal o informal y la realización de un curso de formación profesional constituyen características relevantes al momento de acceder a un empleo formal. Además, se verifica el impacto positivo de la política de formación profesional en la probabilidad de acceder al empleo asalariado registrado.

Además, también se constata que va acompañado de un incremento en la duración promedio de la inserción, siendo un 21% mayor la menor duración de aquellos que no han tomado dichos cursos. La variable más significativa resultó ser la edad, ya que aumenta las posibilidades a

ISBN: 978-987-811-225-1

medida que se reduce y, en segundo lugar, se encuentra la experiencia laboral formal. En tanto, los hombres tienen más posibilidades que las mujeres y el lugar o región influye en la posibilidad de inserción. Como así también aquellos que han completado el nivel secundario o superior.

Si bien los cursos inciden favorablemente, el conjunto de atributos sociodemográficos y laborales juegan un papel determinante. El tener o no tenerlos depende de varios factores, como la calidad y el dinamismo del mercado de trabajo, junto con el compromiso efectivo de los actores involucrados en los acuerdos sectoriales. Tanto en la construcción, software, metalmecánica y automotriz poseerlo permite el crecimiento de las posibilidades de inserción en el mercado formal.

Otro aspecto clave es que el impacto sobre la inserción en el empleo se potencia en la medida que se establezca una articulación entre las diferentes políticas de empleo. Es importantísimo la articulación de las políticas de FP con las políticas vinculadas con la terminalidad educativa y con la inserción laboral, de manera de poder desarrollar una estrategia integral que mejore la centralidad en el empleo formal.

Centro de Formación Profesional 407. Su historia

El Centro de Formación Profesional 407, funciona desde el año 2007 en su propio edificio, es contemporáneo a la apertura del Centro de Formación Laboral dependiente de SMATA. La Ley Nacional de Educación (2006) es la que regula su funcionamiento, se enmarca en la Modalidad Formación Profesional y Técnica. Se crea el 22 de septiembre del año 2005, en el marco del Convenio N°89, aprobado por Resolución N°2903/05, entre la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires y la Fundación de Educación y Capacitación para los Trabajadores de la Construcción.

En el citado Convenio se dispone que la Fundación será el organismo encargado de procurar la creación de centros destinados a esta finalidad educativa y de capacitación en todo el territorio nacional. Actualmente se hallan en funcionamiento 42 centros de estas características en todo el

ISBN: 978-987-811-225-1

país. La UOCRA a través del aporte del 1% del salario de sus afiliados sostiene el mantenimiento edilicio, mobiliario y personal de maestranza necesario, como así también los insumos requeridos en la capacitación.

La Dirección General de Educación y Cultura (DGEyC) será responsable de la designación y los salarios de su personal. A su vez, el Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Trabajo; asisten económicamente con diversos Programas y Planes de Mejora, destinados a la adquisición de herramental e insumos específicos.

En un principio nace bajo la órbita de Educación para Adultos, hasta la creación posterior de la Modalidad Educación Técnica y Profesional. En el año 2017 toma injerencia el Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires, y los Centros conveniados con organizaciones sindicales pasan a llamarse Centros de Formación Laboral, asumiendo este ministerio la orientación de los programas de cursos y el seguimiento de los mismos.

El Centro empezó a funcionar en sus comienzos en la Escuela Municipal N°6 "Ricardo Azorín", luego trasladó sus instalaciones al Estadio Minella y posteriormente a la sede del gremio local de la UOCRA. El 19 de octubre de 2007 se inauguró su edificio propio; actualmente hay dos similares en la zona, uno en Vidal y el otro en Pinamar.

Cuenta con una matrícula de 360 estudiantes, ingresan a partir de los 16 años sin límite de edad. El mayor porcentaje en la cantidad de alumnos está representado por los varones, siendo solamente las mujeres el 10%. En el año posterior a la pandemia bajó la matrícula, la que osciló entre 200 a 210 alumnos. Desde su creación hasta la fecha han egresado 5200 alumnos en distintas especialidades de la construcción. El promedio anual de egresados en los últimos 5 años oscila entre 330 y 350, mientras que los inscriptos rondan entre 480 y 500, lo que arroja una deserción cercana al 30%.

Las especialidades más requeridas son en orden decreciente: Gasista de Unidades Funcionales; Gasista Domiciliario; Electricidad Domiciliaria; Construcción en Seco; Albañilería; Instalaciones Sanitarias; Herrería; Carpintería Metálica y PVC. Su planta funcional está

ISBN: 978-987-811-225-1

compuesta por un director, un regente, un secretario, preceptores y17 instructores, los que gozan de estabilidad en sus cargos. La formación de estos últimos proviene de la arquitectura, ingeniería, maestros mayores de obra, gasistas, etc. Cuando no tienen títulos profesionales los aspirantes deben rendir una evaluación de idoneidad ante la DGE (instancia oral y profesional). La edad promedio de los instructores ronda los 40 años. Actualmente se imparten 21 cursos afines a la industria de la construcción. En los últimos años se han abierto otros relacionados con nuevos materiales y modalidades (por ejemplo, hormigón armado, construcción en seco, 3D, movilidad de gráficos/simulación), este último lo toman profesionales de la arquitectura, con una inscripción que ronda los 22 concurrentes. Se ofrecen cursos de manejo de máquinas viales, y también han diseñado un novedoso material de bloques de construcción ideado por uno de sus instructores.

Los Instructores

De acuerdo a lo manifestado por los instructores se prioriza la capacitación y vinculación con el ámbito laboral. Si bien ponderan la teoría, prevalece la práctica, pero reconocen que ayuda a afianzarla por eso el objetivo es potenciarla. Se prepara para el trabajo en equipo, la comunicación y la toma de decisiones mientras se ejecuta una acción. Coinciden que las prácticas profesionalizantes aseguran la certificación y capacitación durante el proceso pedagógico, como también no se descuida la seguridad e higiene y la parte operativa de cualquier oficio y la interpretación y lectura de planos.

Consideran sin excepción que los cursos que dictan en su área responden a las transformaciones que atraviesan al sector, tal el caso de la termofusión, el armado de tableros eléctricos, el uso de los materiales en seco o steel framing. En el caso de los gasistas y su relación directa con Camuzzi (empresa distribuidora de gas), es prácticamente imposible que no trabajen con las normativas vigentes (NAG-200), por eso siempre se están actualizando. Como en general los instructores son gente de oficio son ellos mismos los que incorporan las novedades incluso antes de que

ISBN: 978-987-811-225-1

aparezcan en los diseños curriculares. Pasó con la técnica de termofusión o la construcción en seco, por ejemplo. Se les enseña a trabajar los materiales que son tendencia en el mercado, lo que más busca la gente, como también los cambios en la reglamentación de la seguridad en el trabajo. Cuando se indaga si creen que este espacio formativo reproduce el contexto laboral y si las aulas son verdaderos talleres, la mayoría considera que sí. En las aulas se simulan situaciones como la instalación de baños o cocinas. Se pretende, en este sentido, que desarrollen determinada confianza y facilidad respecto al manejo de las herramientas. Se utilizan espacios reales de montaje y no un espacio pre-hecho. Además, se fomenta la idea de "laboratorio", ya que, en este ámbito, pueden aprender y evitar problemas, para que luego, en el futuro, su trabajo suceda correctamente. Cuentan con las herramientas e insumos necesarios para que todos los estudiantes puedan practicar a la vez. Solo uno evalúa que no son verdaderos talleres ya que aún no tienen un simulador.

Preponderantemente afirman que hay articulación de contenidos entre los diferentes cursos, incorporan la seguridad en todos siendo un eje nodal. En el caso de construcción es permanente, al realizar losas, trabajan distintas disciplinas en el mismo proyecto. O cuando se trata de bombas de agua con electricidad donde convergen temas que atraviesan diferentes cursos y se requieren prácticas combinadas. Pocos señalan que tienen poca relación por una cuestión de horarios, pero se trata de que la haya.

En relación a si el Estado (nacional, provincial, municipal) garantiza a través de sus intervenciones el cumplimiento de los objetivos en cuanto a salarios, insumos, capacitación y programas de mejoras e incentivos, no todos respondieron esta pregunta. Dentro de los que lo hicieron, algunos consideraron que garantiza todo, sobre todo la capacitación y otros hicieron hincapié en los salarios y que sería optimo considerar las horas necesarias para todos los cursos, vuelven a recalcar que si bien fue bueno el cambio a cursos modulares algunos tuvieron una reducción horaria. Otros hacen eje en los insumos, el centro depende del gobierno provincial, a

ISBN: 978-987-811-225-1

principio del curso se entregan los materiales que se necesitan conforme al proyecto, pero después a medida que se avanza se solicitan los faltantes y muchas veces son insuficientes.

Acerca de los resultados de la gestión anterior (Gob. De Vidal), es mayoritariamente negativa, porque se llevaron a cabo recortes lo que implicó no realizar mejoras y el congelamiento de los sueldos. Fue un retroceso, el slogan era fomentar el "emprendedurismo", y no considerar a los CFL como importantes dinamizadores para el mercado laboral. En tanto, la actual gestión si bien no supuso avances en cuanto a insumos u horas de clase, habilitó las paritarias libres, no hubo más recortes, siendo las horas perdidas tema aún en tratamiento. Desde los inicios se pudo establecer una mejor vinculación.

Evalúan como positivo el aporte del sindicato a través de la Fundación UOCRA, en lo que respecta a infraestructura, maquinaría, insumos y también capacitaciones. Mientras que la totalidad opina que son nulos los aportes del Municipio. En cuanto a las empresas como Kalop; Tabletplas y Schneider Electric proporcionan insumos. Otros señalan que las Cámaras ofrecen capacitación y ciertos materiales, en tanto algunos comercios del barrio a veces hacen incluso descuentos a la institución. El sindicato gestiona ante las empresas y cámaras, cumpliendo un rol de intermediario.

La opinión que tienen de la gestión del CFP en cuanto a provisión de recursos es mayoritariamente buena a muy buena. Al inicio de clases, se presenta un proyecto encuadrado en el "Plan de Mejoras", donde, mediante un listado se solicitan los materiales a utilizar durante la cursada. Con respecto a la gestión ante las cámaras y empresas opinan que es muy buena y continua sobre todo con la Cámara de la Construcción, están muy vinculados, lo maneja el director y el gremio. Son pocos los que consideran que es insuficiente.

En cuanto al acercamiento a la comunidad es evaluada satisfactoriamente, participan de diferentes proyectos de ayuda a escuelas, jardines e iglesias. Incluso, asistieron a una madre en la construcción de su casa en la que se hicieron adaptaciones a las necesidades de su hija, que sufría una discapacidad. También prestan su colaboración en caso de incendios. Realizan trabajos

ISBN: 978-987-811-225-1

para su propia comunidad de estudiantes considerando las necesidades de sus hogares y a su vez hacen las reparaciones de rejas y arreglos varios del Centro.

Mercado Laboral

Cuando se les pregunta acerca de la dinámica del mercado laboral marplatense y el nivel alcanzado por la construcción, no dudan en afirmar que es alto, puesto que se trata del gremio más activo después de la pesca. No obstante, su comportamiento es heterogéneo, actualmente la actividad está a full, hay mucho trab ajo. Pero como consecuencia de la mala situación de la economía, los ingresos de los trabajadores son insuficientes; "no llegan a fin de mes trabajando". Existe un faltante importante de personal capacitado, se comprueba cuando las empresas van a buscar a los estudiantes al curso de gasista. Solo uno opina que la inserción al mercado es lenta, hay poca interrelación entre la cantidad de egresados y su posterior ingreso, y cuando se genera es en el sector privado.

La inserción de los alumnos en el mercado laboral, puede ser en relación de dependencia o ser micro emprendedores. El grueso de los entrevistados considera que pueden tener estas dos condiciones, por un lado, los albañiles, generalmente se desempeñan en relación de dependencia; mientras que los gasistas son tercerizados por las empresas. Muchos buscan la independencia laboral (principalmente los instaladores).

Por lo general son micro emprendedores, incluso entre estudiantes se relacionan para organizarse. Mayoritariamente prefieren trabajar por cuenta propia. “Al faltar laburo, el 80% son micro emprendedores". Actualmente hay posibilidades de inserción en las dos opciones por igual, depende más que nada de cada persona, de sus necesidades e intereses.

Observan que, comienzan como microemprendedores y posteriormente logran ingresar en el mercado laboral formal, aunque no siempre. Si bien, en una primera etapa intentan entrar en empresas, para afianzarse en el oficio y tener estabilidad. Al observar la condición laboral de los estudiantes, señalan que un alto porcentaje lo hace por cuenta propia (61,4%), en tanto casi el 40% está en relación de dependencia, posiblemente se deba a que una parte de ellos recién están

ISBN: 978-987-811-225-1

comenzando en esta actividad. La forma contractual se expresa en que solo el 21,4% tiene un contrato temporario en tanto el 57,1% hace changas, sin vínculo legal alguno y, otros directamente combinan diversas condiciones que dependen "de cómo salga el trabajo". Muchas veces, "Las empresas les corren los horarios"… "En la mayoría de los casos los estudiantes abandonan porque empiezan a agarrar trabajo y ya no tienen el tiempo disponible y además las situaciones económicas de sus familias les impiden priorizarlo por sobre el trabajo". "Se van con poco conocimiento" … "No fue lo que esperaban, puede ser que no les haya gustado" … "Saben de teoría, pero al momento de la práctica como no pueden hacerla por falta de insumos se van".

En relación a su experiencia en el cargo establecieron diferencias de cómo eran antes los concurrentes y cómo son ahora con respecto a su nivel de dificultad, por un lado, están los que señalan que no encuentran demasiadas limitaciones más allá de aquellos que no tienen el tiempo para realizar los trabajos en sus casas. Antes, al pedirse solo el nivel primario les costaba más la matemática, ahora no porque todos deben tener el secundario completo. Al inicio, los problemas para el aprendizaje de las funciones esenciales de la computación eran notorias; sin embargo, actualmente, eso se ha podido revertir y el nivel de aprendizaje se tornó medianamente alto. Otro explica que se complica porque hay tres ejes que dificultan la continuidad. El primero es que el alumno concurre a contraturno de su horario laboral, lo cual hace que venga cansado y de eso muchas veces depende su continuidad. El segundo es la situación económica del país, ya que el cursar significa gastos. Finalmente, los objetivos personales interfieren mucho en su decisión de continuar o abandonar el tramo de capacitación, y cual sea su motivación para superarse socialmente.

Observan que suelen encontrar inconvenientes en lo teórico cuando aprenden a dibujar planos, pero en general lo superan a medida que avanza la cursada y practican en el aula-taller. Hoy la mayor dificultad se da en la motricidad, infieren que se relaciona con el uso de la tecnología, pasan en algunos casos muchas horas con el celular, frente a la computadora o play station, y no hacen muchas actividades manuales.

ISBN: 978-987-811-225-1

Con respecto al nivel de cumplimiento, no detectan diferencias con otras épocas. La mayoría asiste de manera regular y, de no hacerlo, el equipo docente lleva a cabo un trabajo de seguimiento en el que llaman y preguntan las razones de las inasistencias. Cuando faltan avisan con anticipación, es constante una concurrencia del 80%. Es muy fuerte la asimetría entre la presencia de varones y mujeres (80 a 20). Si bien en el pasado se trataba de un campo predominantemente masculino, señalan que la asistencia femenina ha aumentado, aunque sigue siendo relativamente baja. En algunos cursos solo se registra la presencia de un 5% de mujeres. En el caso de administración, gestión y computación aumenta la participación femenina (60 a 40).

Si bien minoritariamente las mujeres toman cursos de colocación de cerámicos, pintura y albañilería, es común que asistan a los de Seguridad e Higiene. Sin embargo, también inician capacitaciones con nuevos materiales. Uno señala que para su curso las mujeres están mejores calificadas por su impronta de auto preservación, tienen mejor perfil y son elegidas por empresas, pero son las menos por ser un ámbito de varones. Piensan que estos centros posibilitan su ingreso, se va naturalizando su presencia, lo cual a la larga favorecerá una mayor inserción. Pero de lo que sí están seguros que los CFP, son una gran opción para los chicos/as que no tienen acceso a un estudio universitario. Son oficios que les permiten salir trabajando y aspirar a un mejor nivel de vida. No hay que menospreciarlos, las políticas del Estado deberían tener en cuenta que en la sociedad son fundamentales los Centros de Formación Profesional

Los Alumnos

Al preguntarles a los alumnos como consideran ciertas condiciones que hacen al rol docente, señalan que tienen capacidad de escucha el 93%, lo que favorece el vínculo instructor/alumno, que no son indiferentes ante sus problemáticas y necesidades, y aún más un 7% resalta su condición humana. Opinión que coincide al expresar que no tienen actitudes autoritarias (80%), solo un 5% considera que sí, pero el 15% restante piensa que solo en algunas ocasiones o cuando los corrigen.

ISBN: 978-987-811-225-1

Al indagar acerca de su condición laboral, respondieron mayoritariamente que realizan actividades laborales vinculadas con mantenimiento y construcción, es bajo el porcentaje de población laboralmente inactiva, condición que afecta a los más jóvenes. Casi el 47% expresa que existe precariedad laboral en el sector, un 20% que no y el 33% restante da respuestas contradictorias cuando manifiestan que hay muchos trabajadores en negro, que son descuidados al pautar los arreglos salariales y otros directamente desconocen el tema. Con respecto a los ingresos percibidos solo un 20% responde que son adecuados contra un 47% que piensa que son insuficientes. Los demás aceptan que si bien tendrían que cobrar más es lo que te pagan sobre todo en el caso de las empresas, solo uno opina que se paga bastante sobre todo cuando se trata de gasistas matriculados.

En cuanto a las condiciones de higiene y seguridad laboral son las adecuadas para casi el 67%, contra un 13% que afirma lo contrario, mientras que el resto señala que depende del tamaño de la empresa y algunos opinan que si se cumplen con estas condiciones es gracias a los cuidados de los propios trabajadores. Solo el 50% evalúa que los beneficios de la seguridad social son apropiados, en tanto un 29% opina que no y el resto se reparte entre los que lo desconocen por no tener obra social y los que si la valoran si la tuvieran. Al preguntarle si existe un acompañamiento sindical adecuado con respecto a la defensa de los derechos de los trabajadores más del 50% lo desconoce, 40% evalúa que sí y un 10% que no.

A Modo de Cierre

Por lo relevado este CFP da cuenta de una trama institucional construida y consolidada a partir de años, que se visualiza por los estándares de sus trayectos técnicos en que incluyó la innovación y diversificación acompañando la constante transformación productiva. Desde sus proyectos curriculares se han incorporado técnicas, contenidos e insumos que responden a la realidad del sector de la construcción.

ISBN: 978-987-811-225-1

La perspectiva sindical encuadrada en el modelo de relaciones laborales, le otorga una mirada nacional y por rama de actividad, lo que le permite tener una perspectiva estratégica sobre el conjunto de las calificaciones en cada actividad, una visión sectorial sobre las necesidades de capacitación profesional continua y la gestión directa de redes sectoriales e institucionales de formación. El reciente convenio con la UNMdP, implica un nuevo acercamiento en pos de mantener la capacitación y la detección de otras necesidades. Además, la presencia del Estado como eje articulador de la acción pública y los actores empresariales dotan de contenidos tecnológicos y productivos a las propuestas formativas emergentes.

El desarrollo de sus capacidades institucionales, se manifiesta a través de las alianzas con cámaras, empresas e instituciones comunitarias, más el seguimiento e inclusión de su personal y alumnos que dan cuenta de acciones específicas destinadas a la promoción de integración y diversificación. Sus proyectos de trabajo consideran el objetivo de instalar una cultura institucional en que esté presente la experimentación e innovación permanente de lo enseñado y aprendido.

Han manifestado que tratan de estar más atentos a la demanda, ello implica registrar los requerimientos de los sectores productivos y territoriales. La centralidad la ponen en la empleabilidad, atienden a un grupo de jóvenes y adultos que no piensan en una carrera universitaria, pero sí en la posibilidad de acceder a una formación calificante para acceder al mercado laboral en mejores condiciones de empleabilidad. Está presente el concepto de pertenencia en cuanto, a) propuestas y programas en función de lo que requiere el mundo productivo, b) en función de las trayectorias ocupacionales y educativas de los participantes y, c) a los requerimientos del territorio.

Bibliografía

Belmes, A. y Bocos, F. (2012) *Organizaciones del mundo del trabajo y formación profesional en la ciudad de Buenos Aires.* En Aset 11. Buenos Aires, 7,8 y 9 de agosto de 2013.

ISBN: 978-987-811-225-1

Castillo; Ohaco y Scheleser (2014) *Evaluación de impacto en la inserción laboral de los beneficiarios de los cursos sectoriales de Formación Profesional.* OIT, Documento N°6.

OIT (2012) *La formación para el trabajo en la Argentina.*

DGEyC. Resolución 2022-2659. La Plata 22/4/2022.

Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058/2005

Meda, D. (2007) *Qué sabemos sobre el trabajo.* En Revista del Trabajo. Año 3, N°4, enero/noviembre 2007.

Ministerio de Educación de la Nación (2023) *Programa Universitario de Escuelas de Formación Profesional: Fortalecimiento de la Educación Profesional.*

Ministerio de Trabajo (2013) *Acciones de Formación Continua.* Dirección de Información Estratégica para el Empleo.

Normativa de la Modalidad Técnico Profesional: https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-tecnico-profesional/dir-de-form-prof/normativa

Pérez, A. (2024) *En la construcción el 1% son obreras.* Canal 8 en Vivo. https:///canal8mardelplata.com.ar

Entrevista a Mauricio Lacuadra. Director a cargo del CIFIC 407

LAS BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE RESIDENTES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Boronat, María José.
ISFD Nº 19 de Mar del Plata.
boronatmarijo@gmail.com

Branda, Silvia A.
UNMdP.
branda.silvia@gmail.com

ISBN: 978-987-811-225-1

Resumen

Las buenas prácticas docentes en el nivel superior y la buena enseñanza en particular aparecen fuertemente instaladas en la literatura académica contemporánea, sin embargo, no se evidencia suficiente indagación sobre las formas en que las apropian los/las residentes de cuarto año que se encuentran completando su formación inicial en el nivel superior, más específicamente en Institutos de Formación Docente. Es por ello que nos preguntamos cuáles son las evidencias de buena enseñanza que subyacen en el Diseño Curricular de Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires, de qué manera los/las residentes de cuarto año del Profesorado en Educación Primaria del ISFD Nº 19 de la ciudad de Mar del Plata caracterizan estas prácticas en sus propuestas y cuadernos de bitácora y acompañamiento, y cómo se manifiestan en el aula. Es así que nos embarcamos en un estudio que buscó interpretar las buenas prácticas del grupo de residentes de cuarto año en el mencionado instituto.

Palabras clave: buenas prácticas de enseñanza; educación primaria; residencia docente

Esta presentación parte de una propuesta de investigación en la que quisimos encontrar aquellas buenas prácticas que han dejado huella en la formación de estudiantes del Profesorado que realizan sus residencias a la vez que revelamos trazas impregnadas en sus trayectorias escolares. Adoptamos un enfoque narrativo que nos ha permitido remitirnos a la cualidad estructurada de las experiencias vistas y entendidas como un relato y a la narrativa como un enfoque de investigación en sí misma. Para ello realizamos una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo que se desarrolló en tres momentos recursivos.

En un primer momento, buscamos la identificación de las buenas prácticas de enseñanza que subyace el Diseño Curricular del Nivel Superior. En un segundo momento, utilizamos como instrumentos las entrevistas en profundidad, el análisis de planificaciones, cuadernos de bitácora y de acompañamiento. En un tercer momento, realizamos observaciones de clases, registro y análisis de las mismas. De este modo buscamos identificar las buenas enseñanzas en relación con

ISBN: 978-987-811-225-1

los marcos normativos vigentes y las configuraciones que de sí mismo/a construye cada estudiante.

Esperamos profundizar en la comprensión de los mundos simbólicos que otorgan sentido a las prácticas de enseñanza como aporte para la re-significación de la praxis educativa a partir de los supuestos sobre los que se construyen. Un interrogante inicial, acerca de cómo contribuyen las buenas prácticas en la formación inicial desde el campo de la práctica de las personas residentes de un profesorado de Educación Primaria de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata, llevó a cuestionarnos cuáles son aquellas prácticas que han dejado huella en la formación del grupo de personas residentes del Profesorado de Educación Primaria de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata. También nos preguntamos cómo se desarrollan sus experiencias formativas en el Campo de la Práctica, a través de sus propuestas y Cuadernos de Bitácora, desde sus respectivas narrativas y las tensiones que se generan durante su formación inicial. Por último, tres grandes interrogantes surgen para la investigación realizada: cómo se organiza el Campo de la Práctica de un Profesorado de Educación Primaria de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata, cuáles son las experiencias emanadas en dicho campo y por último, cómo resuelven el proceso formativo en ese terreno las residentes.

Somos conscientes de que los métodos de investigación cualitativa presentan una metodología común y a la vez son diversos, de ahí que mantengan perfiles cualitativos similares y distintos al mismo tiempo, dado que reúnen métodos de diferentes disciplinas, transdisciplinares y propios. Esta heterodoxia metodológica facilita que nos encontremos con métodos provenientes de tradiciones filosóficas tales como: la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, así como de otros emanados de disciplinas científicas como la etnografía, la pragmática y la semiótica, también los de tendencias disciplinares como la sociología cualitativa o micro sociología, la psicología ecológica y humanista, entre otros. Además de aquellos constituidos como estrategias metodológicas o técnicas como las historias de vida, análisis narrativos, entre otros.

ISBN: 978-987-811-225-1

Entender y comprender la manera en que los y las residentes de un profesorado en Educación Primaria de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata llevan a cabo las buenas prácticas es el objetivo medular del trabajo de investigación. Analizar las prácticas del grupo de residentes, interpretarlas y describir cómo se organiza el Campo de la Práctica son los objetivos específicos que trazamos para comprender las buenas prácticas docentes. A partir de la narración de la biografía del estudiantado es posible observar la manera en que concatenan situaciones presentes con pasadas, la representación de acontecimientos clave que llevan a tomar decisiones importantes, la asignación de significado a relaciones intra e interpersonales en el ámbito profesional, educativo. Es interesante destacar cómo las situaciones sociales, personales y privadas se vuelcan en los relatos de las residentes, evidenciando las normas sociales y la cultura escolar.

La investigadora Caporossi (2013) en el texto de su autoría La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes del libro Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales afirma que en las narrativas los sujetos producen, es decir, sostiene que narrar es un acto social con todas sus implicaciones, conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, historias del colectivo humano.

Sanjurjo (2013) explica que, a través de las narrativas, en el narrador se dan procesos de identificación y de construcción de subjetividad, en tanto se narra en una red de interacciones. En este sentido Caporossi (2013), expresa que la narrativa es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente y, por ende, para el mejoramiento de la práctica en un 35 mundo que existe y condiciona las narrativas.

Nuestro análisis de los textos de campo considera a las narradoras como coautores de sus historias, reconstruyendo así sus biografías escolares dentro de un marco ontológico y epistemológico de investigación narrativa. De esta manera se validan los relatos personales, narraciones íntimas de situaciones pasadas y presentes. No hay que dejar de mencionar la vulnerabilidad que representa en las personas residentes el hecho de exponerse, de enfrentarse a sus propios saberes y, por qué no, a sus propios miedos. No obstante, la narrativa también puede

ISBN: 978-987-811-225-1

ser pensada como proceso evaluativo, no exenta de dicha vulnerabilidad, porque en la construcción de una narrativa siempre hay un sujeto que interpreta situado, que al comprometerse en la interpretación se coloca en el lugar de autor/a de un determinado saber pedagógico, sabiendo que las narrativas proyectan dicho saber acerca de sus prácticas.

La narrativa como una forma de las prácticas de la enseñanza sirve como una lente que permite interpretar y comprender las complejidades de la condición humana y para remitir al estudiantado a ampliar sus fronteras como comunidades interpretativas. Un buen relato cautiva y enriquece la imaginación, ilumina posibilidades para el pensamiento, los sentimientos y la acción de los sujetos y permite tender puentes entre diferentes lugares, épocas, culturas y creencias. La práctica narrativa puesta en acto en el salón de clase transmite experiencias de autoría que posibilitan devolverles al estudiantado la importancia que tienen cada una de las formas de aprender y la historia de la construcción de sus conocimientos (Branda, 2020).

Consideramos que esta investigación ha recuperado la indagación y el relevamiento sobre el estado del arte del tema investigado, las buenas prácticas de enseñanza y ha analizado las consideraciones sobre el marco conceptual. También hemos considerado pertinente para el desarrollo de nuestro primer acercamiento al estado del arte y al marco conceptual, atender a los aportes y sugerencias realizadas por Eco (2009) al momento de elegir un determinado recorte bibliográfico conceptual. Lo que nos han permitido reflexionar sobre los principales aportes, como las herencias epistemológicas de la práctica profesional y la importancia de la didáctica, sino que también han favorecido el diálogo con referentes clave que sustentan esta investigación, enmarcada en una dimensión epistemológica que contribuye a consolidar nuestra selección. Asimismo, en el marco conceptual hemos realizado un relevamiento de aportes que destacan la relación dialéctica entre teoría y práctica, desde la narrativa de las residentes en su proceso de formación de grado.

Hemos indagado y relevado información sobre las instituciones educativas que participan de manera asociada y corresponsable en la formación de educadores/as, incluyendo tanto el instituto

ISBN: 978-987-811-225-1

formador como la escuela de nivel primario. Cabe destacar como fuente primaria la posibilidad de recopilar datos del instituto formador a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad, incluyendo a una bibliotecaria emblemática. Además, hemos analizado el plan de estudios del profesorado y sus características en relación con el espacio curricular que investigamos en el proceso de formación de grado. En la investigación se utilizó un enfoque cualitativo, abordando cuestiones ontológicas que enmarcan el tema de estudio, las características de la investigación cualitativa y el sentido de los datos narrativos en relación con las buenas prácticas de enseñanza. En particular, hemos hecho referencia al marco metodológico de la investigación cualitativa y al enfoque interpretativo desde el cual abordamos las buenas prácticas de enseñanza como tema de investigación. También hemos descrito el grupo de participantes de este trabajo, lo que nos permitió presentar los instrumentos de recolección de información necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación y comprender las buenas prácticas de enseñanza de las residentes en su proceso de formación inicial. Así, hemos considerado el análisis de la información, abordando los textos de campo y las entrevistas de cada residente que participó en la investigación. Las respuestas fueron transformadas en relatos, entrelazándolas con todos los textos de campo, Cuadernos de Bitácora, así como con las dimensiones personal, escolar y actual que las atraviesan. Este fue un trabajo recursivo que nos permitió co-construir sus relatos para un mejor crecimiento de los mismos.

Finalmente, logramos cumplir con el objetivo general de la investigación: comprender, a partir de los relatos de las residentes del Profesorado de Educación Primaria de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata, las buenas prácticas de enseñanza. Podemos mencionar como hallazgo la importancia del quehacer pedagógico y didáctico en aulas heterogéneas, de nivel primario junto a la de modalidad especial como corresponsables de buenas prácticas de enseñanza a todo el estudiantado como sujetos de derecho. Como ocurre en todo trabajo de campo, la línea de investigación llega a un punto en el que ha alcanzado una comprensión satisfactoria de su tema de interés y requiere un cierre. Sin embargo, persiste la sensación de que es necesario continuar

ISBN: 978-987-811-225-1

indagando más sobre lo realizado y seguir reflexionando. Este final se presenta con la mirada puesta en futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

Branda, S. (2020) (Con)memoraciones utópicas y epístolas íntimas para Problemática Educativa / Utopic Fcommemorations and intimate epistles for Problemática Educativa *Revista de educación.* 21.2.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Editorial Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2013). Volver a pensar en la clase. Presentación al *Segundo Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés.* Nuevas perspectivas didácticas en el aula. En: https://des-for.infd.edu.ar,//.14-15.

MEJORANDO EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO: UNA ESTRATEGIA LÚDICA EN QUÍMICA BIOINORGÁNICA

Islas, María Soledad,
Departamento de Química y Bioquímica- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales-
Universidad Nacional de Mar del Plata
msislas@mdp.edu.ar

Lores, Nayla Jimena
Departamento de Química y Bioquímica- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales-
Universidad Nacional de Mar del Plata
nayla.lores@mdp.edu.ar

Resumen
Este trabajo presenta una estrategia lúdica diseñada para reforzar los contenidos de Química Bioinorgánica en estudiantes de segundo año de Licenciatura en Química y Bioquímica. La actividad consistió en un juego de tarjetas en el que los estudiantes deben asociar síntomas, diagnósticos y tratamientos, facilitando la comprensión de conceptos a través de una dinámica

ISBN: 978-987-811-225-1

interactiva. El juego se implementó en las clases de Química Inorgánica (FCEyN-UNMdP) y se evaluó mediante encuestas a estudiantes de las cohortes 2022-2024. Los resultados muestran que la estrategia fue bien recibida, calificándose mayoritariamente como una experiencia positiva y efectiva para el aprendizaje. Además, se observó que la actividad fomenta la participación, el trabajo en equipo y la aplicación práctica de los contenidos. Los testimonios de los estudiantes destacan que la experiencia fue estimulante, dinámica y memorable, lo que sugiere que el uso de estrategias lúdicas contribuye a la retención del conocimiento y mejora la motivación en el aula. Estos hallazgos refuerzan la importancia de integrar metodologías innovadoras en la enseñanza de la química para optimizar el proceso de aprendizaje y favorecer la comprensión de conceptos complejos

Palabras clave: juego; química; educación superior

Introducción

En este trabajo, se presenta una estrategia lúdica diseñada para fijar contenidos desarrollados durante las clases de Química Bioinorgánica para estudiantes de segundo año de las carreras de Licenciatura en Química y Bioquímica. A partir de la utilización de estrategias lúdicas, se busca fomentar un aprendizaje activo (Prince, 2004) para producir un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). De acuerdo con la teoría del aprendizaje pleno de Perkins (2010) se propone una actividad que les permita a los estudiantes *jugar el juego completo*, pero en una versión para principiantes. Este juego se basa en un sistema de tarjetas con enunciados de problemas sencillos que, si bien imita técnicas de aprendizaje basado en problemas (Barrows, 1986), lo aborda de una manera simplificada, resultando especialmente útil en el contexto de clases magistrales en las que se suele disponer de un tiempo acotado para implementar este tipo de estrategias. Este enfoque de aprendizaje basado en el juego ha demostrado ser una experiencia memorable (Maggio, 2012) y una forma efectiva de involucrar a los estudiantes y facilitar la comprensión de conceptos complejos (Kapp, 2012).

Metodología

El juego se desarrolló en una clase de Química Inorgánica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) durante 10-20 min

ISBN: 978-987-811-225-1

de una clase de la temática Bioinorgánica en la que participaron estudiantes de las carreras de Bioquímica (alrededor de un 80-90% del alumnado) y de Licenciatura en Química (10-20% del alumnado). La recolección de datos se realizó mediante una encuesta creada con Google Forms, cuyo enlace o link fue compartido por mail con 115 estudiantes de las cohortes 2022-2024. Se recibieron 36 respuestas (8 de 2022, 7 de 2023 y 21 de 2024). Del total, 6 personas no asistieron a esa clase o no recuerdan haber asistido, por lo que no serán tenidos en cuenta en el análisis.

Descripción del juego

Se desarrolla con un mazo de tarjetas (o cartas), son de tres tipos diferentes y están indicadas con tres colores distintos: un grupo contiene el síntoma, otro grupo el diagnóstico y otro el tratamiento. Se utilizaron en total 8 juegos de cartas (24 en total), que se distribuyeron entre los estudiantes. A modo de ejemplo: un síntoma podría ser "cansancio, palpitaciones y palidez", el diagnóstico correspondiente sería "anemia (falta de suficiente cantidad de hemoglobina)", y el tratamiento sugerido sería "suplementación en la dieta con hierro".

Desarrollo del juego

Cada estudiante recibió una carta con un síntoma, diagnóstico o tratamiento. El docente decidió al azar un estudiante del grupo de cartas de síntomas, quien tuvo que leerla en voz alta. Seguidamente, se le preguntó al alumnado con cartas de diagnóstico a cuál le correspondía ese síntoma, y se empleó el mismo proceso con las de tratamiento. Durante la actividad, se registró que los estudiantes que no tenían las cartas específicas deseaban participar igual, ofreciendo alternativas o aportando al análisis. Resulta relevante mencionar que el docente constantemente actuó como mediador o facilitador del juego, orientando las discusiones que fueron surgiendo.

Análisis de las respuestas

De los 30 estudiantes que asistieron a la clase, sólo 25 recuerdan la actividad con las cartas, en todos los casos calificaron la experiencia como muy buena (22) o buena (3), ninguna como

ISBN: 978-987-811-225-1

regular o mala. A partir de las opiniones de los estudiantes, se generó una nube de palabras (Fig. 1), en la que se destacan términos, con entre 6 y 9 menciones como *clase, juego, aprende, concepto* y *recuerdo*. Asimismo, entre los adjetivos empleados para describir la experiencia se incluyen: *divertida, entretenida, innovadora, interesante, refrescante, descontracturada, estimulante, interactiva, didáctica* y *dinámica*, entre otros. Estos resultados reflejan la percepción positiva de la actividad y su impacto en el aprendizaje, destacando su capacidad para generar un entorno motivador y significativo.

De manera adicional, para tratar las opiniones dadas por los estudiantes acerca del juego, se propone agruparlas de acuerdo con cuatro de los principios del enfoque del aprendizaje pleno de Perkins (2010) que se mencionan a continuación.

1. *Jugar el juego completo*: Este juego es una versión simplificada y abreviada, o *para principiantes*, sobre el diagnóstico de una patología y su propuesta de tratamiento, tal como lo realizaría un profesional. Una opinión que refleja esta idea es: *Se podían relacionar bien los temas entre los síntomas, la enfermedad y de que trataba a nivel bioinorgánico, muy divertido* (estudiante de 2023). Del mismo modo, otro estudiante destacó que *fue una forma muy divertida y didáctica de asociar distintas patologías con un tratamiento que contenga algunos de los metales vistos (...)* (estudiante de 2024). En este comentario se resalta la conexión entre los contenidos enseñados y su aplicación profesional en el diagnóstico y tratamiento de enfermedades.

2. *Lograr que valga la pena jugar el juego*: El uso de juegos en el aula no solo facilita la incorporación de contenidos, sino que también despierta el interés y la curiosidad, aspectos claves en el aprendizaje. Como señala un estudiante: *los juegos son una buena manera de incorporar las bases de los contenidos de manera más fluida o, en su defecto, de al menos despertar el interés en el tema. Esto último mejora la predisposición al estudio y aumenta la curiosidad, lo cual es esencial en el proceso de aprendizaje* (estudiante 2023). Además, otro estudiante resalta que *fue uno de los temas que mejor estuvieron abordados, ya que aprender con juegos es aún*

ISBN: 978-987-811-225-1

más divertido (...) (estudiante 2023). Más allá de favorecer la comprensión, los juegos también transforman la dinámica de la clase, haciéndola más interactiva y estimulante. Como menciona un estudiante, *fue algo distinto a lo que normalmente se espera de una clase, pero en el buen sentido ya que fue muy estimulante* (estudiante 2024). Esta dimensión participativa no sólo motiva, sino que también fortalece la fijación del conocimiento, tal como señala otro estudiante: "*Creo que logra hacer más interactiva a la clase lo cual suma y a su vez ayuda a fijar los conocimientos al relacionar las cartas*" (estudiante 2024). Estos testimonios reflejan cómo la dimensión lúdica del aprendizaje puede hacer que el proceso educativo sea más significativo, dinámico y enriquecedor.

3. *Aprender del equipo*: El trabajo en equipo puede romper con las estructuras rígidas del aula tradicional, fomentando una experiencia más relajada, interactiva y efectiva. Una opinión refleja este impacto al señalar: *fue una buena forma de relacionar los temas de una forma más descontracturada y diferente a una clase tradicional. Además, como fue algo que se hizo grupal con todos los que fueron a la clase, fue más entretenido* (estudiante 2024). Del mismo modo, otro estudiante destaca cómo la interacción con docentes y compañeros favorece el aprendizaje: f*ue refrescante interactuar más oralmente con la profesora y el resto de los estudiantes en vez de solamente tomar notas, hace que los temas sean menos pesados y que la clase sea más llevadera* (estudiante 2024). Ambas opiniones subrayan que aprender con y de los compañeros no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también enriquece la experiencia educativa.

4. *Aprender el juego del aprendizaje*: Este principio, relacionado con los procesos metacognitivos, se encuentra presente en la siguiente opinión *(...) al participar del juego no solo terminas de consolidar conceptos, sino que también se agiliza mucho la rapidez para pensar y responder* (estudiante de 2024). Esta opinión hace visible algunos procesos de pensamiento, como mejorar la rapidez en la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Por otro lado, además de los principios mencionados por Perkins (2010), se puede interpretar que la experiencia posee las características de la *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012), entre las que

ISBN: 978-987-811-225-1

se destaca la creación de una experiencia memorable que perdura en el tiempo. Así lo expresan algunos estudiantes: *(...) fue lo más fácil de guardar en la memoria ya que al pasarla bien, los recuerdos quedan intactos y el tema es más fácil de aprender. Una gran experiencia.* (Estudiante de 2023). *Jugar me parece una forma muy buena de aprender, hace ya un año que la cursé y recuerdo las tarjetas* (Estudiante de 2024).

Estas experiencias evidencian que el aprendizaje basado en el juego favorece la retención del conocimiento y deja una huella significativa en los estudiantes. Su implementación a lo largo de diversas cohortes ha demostrado su efectividad, transformando la clase en una experiencia enriquecedora. El hecho de que muchos estudiantes recuerden la actividad años después refuerza el valor de esta estrategia para el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D.P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983*). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). Trillas

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20(6), 481-486.

Kapp, K. M. (2012*). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación.* Paidos.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.

ISBN: 978-987-811-225-1

Figuras:

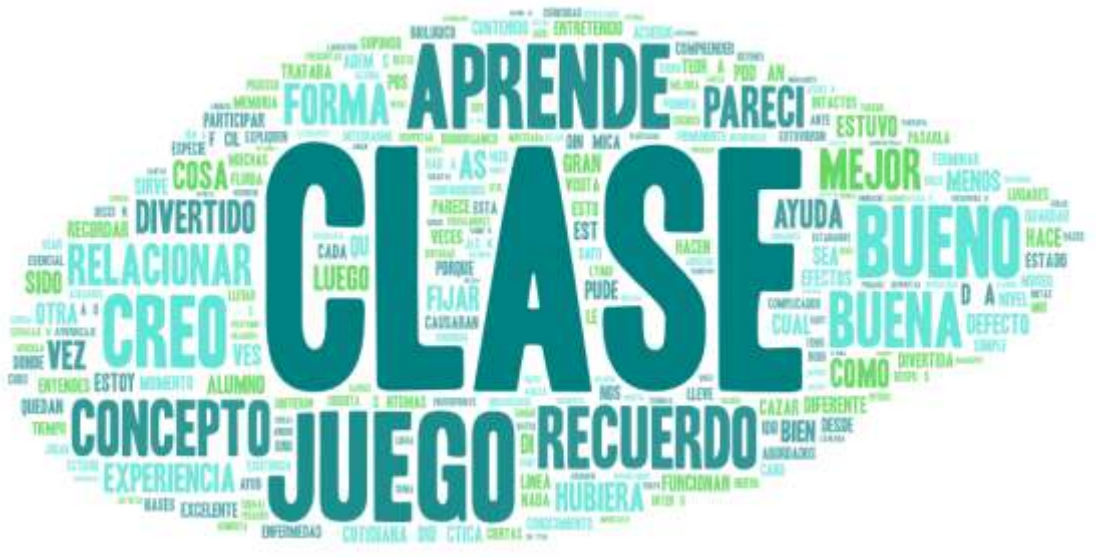


Figura 1. Nube de palabras generada a partir de las respuestas de la encuesta realizada a estudiantes sobre la estrategia lúdica empleada en la clase de Bioinorgánica.

PRÁCTICAS DOCENTES EN TRIGONOMETRÍA: ESTADO ACTUAL Y PROPUESTAS INNOVADORAS

Guillermo Valdez
Facultad de Cs. Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata
gvaldez@mdp.edu.ar

Susana Vecino

ISBN: 978-987-811-225-1

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP
susana@mdp.edu.ar

Resumen
En el marco del Grupo de investigación: "Investigación Educativa" de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como integrantes del Proyecto denominado: "Las prácticas docentes post-pandemia en profesores de Matemática formados y en formación" y como docentes tanto en cursos del área de Matemática de primer año de la Facultad como de las Prácticas Docentes de la carrera de Profesorado en Matemática, compartiremos en este trabajo: a) Datos recopilados sobre el abordaje del tema Trigonometría realizado por los docentes de Sexto año de las escuelas secundarias de gestión pública y privada en sus clases durante el año 2022, b) Resultados obtenidos en la investigación realizada en la Facultad respecto de los conocimientos y dificultades sobre aspectos básicos de Trigonometría de los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Química, Bioquímica, Profesorado y Licenciatura en Física y Profesorado y Licenciatura en Matemática que cursan Álgebra en primer año de las respectivas carreras. c) Avances de un material didáctico complementario y paliativo sobre el tema Trigonometría, elaborado por estudiantes del Profesorado en Matemática que cursan sus Prácticas Docentes cuyo desarrollo e implementación forma parte de sus actividades en esa asignatura. Este material constituye una nueva presentación del tema y una propuesta de actividades que promueven la reflexión y comprensión de los contenidos mencionados, teniendo en cuenta en su diseño la posibilidad de una mayor vinculación con el material de Álgebra de primer año, tanto en la presentación del tema como en el lenguaje utilizado. Entendemos que para que los estudiantes comprendan totalmente un objeto matemático, es necesario que transiten por experiencias y prácticas diversas, sin embargo, estas experiencias no se ven reflejadas en los conocimientos y conceptos sobre temas de Geometría y de Trigonometría en particular en nuestros estudiantes que cursaron parte de su escuela secundaria durante la pandemia. Por tal motivo, el objetivo de este material didáctico, es el de colaborar para que ellos mismos puedan organizar y re-organizar una red de relaciones necesarias para fomentar su autonomía en el estudio. Se trata de un doble desafío complejo, intentar que el estudiante avance en el control de sus acciones y que de esta forma pueda evaluar su propio proceso de aprendizaje y por otra parte, que los estudiantes que cursan las Prácticas Docentes del Profesorado en Matemática, desarrollen una secuencia didáctica aplicando métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje sobre el tema.
Palabras clave: trigonometría; encuesta; reflexiones; propuestas

Encuesta a los docentes de Matemática de 6to año de la Escuela Secundaria

ISBN: 978-987-811-225-1

Uno de los objetivos de este trabajo consiste en analizar los conocimientos de trigonometría adquiridos por estudiantes de sexto año en colegios de Educación Secundaria en Mar del Plata durante el año 2022. Para ello, se realizó una encuesta a 55 docentes de secundaria de establecimientos públicos y privados de la ciudad de Mar del Plata, con la intención de conocer cuáles son los conceptos de trigonometría trabajados, como así también metodologías y recursos utilizados.

Implementación de la encuesta

La muestra seleccionada se compuso de 55 docentes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina, que están a cargo de la asignatura Matemática en 6to año de la Educación Secundaria, en el ciclo Superior. De los docentes encuestados, 35 son de escuelas públicas y 20 de escuelas privadas de distintas orientaciones: Educación Física, Técnica, Arte y Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades, Naturales y Economía y Administración. Se considera que la muestra es representativa dado que los docentes encuestados representan el 70 % de los profesores de Matemática. Se utilizó un formulario web para encuestar a docentes de sexto año que fue distribuido a través de la lista de difusión de la Secretaría de Articulación Educativa de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. (Ver Encuesta en Anexo 1).

Resultados y Análisis

Los datos revelaron que los enfoques en la enseñanza de trigonometría eran muy diversos entre los cursos. Los docentes encuestados utilizaron mayoritariamente recursos y estrategias tradicionales y con respecto a la profundidad en el tratamiento de la temática de Trigonometría, como así también el tiempo asignado a la misma, distan de ser los adecuados.

El 54% de los docentes afirmaron que sus estudiantes tenían conocimientos previos sobre trigonometría, incluyendo el uso de razones trigonométricas y calculadoras, aunque con escasa aplicación en la resolución de problemas.

ISBN: 978-987-811-225-1

El resultado de esta encuesta plantea interrogantes sobre la preparación de los estudiantes para los desafíos académicos que oportunamente deben enfrentar en los primeros años de la universidad. En respuesta a estos interrogantes y como docentes de primer año de la asignatura Álgebra de la FCEYN iniciamos una investigación centrada en detectar como las deficiencias en la enseñanza de la trigonometría durante la escuela secundaria impactan en la adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes al iniciar sus carreras universitarias.

Prueba Diagnóstica a los Estudiantes de Primer Año de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP

Esta prueba se enfoca en los estudiantes de primer año de la FCEYN de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que ingresaron en 2023 y cursaron sus últimos años de secundaria durante la pandemia de COVID-19.

Para evaluar el nivel de conocimientos trigonométricos de estos estudiantes (72 en total), se realizó una prueba diagnóstica al inicio de la Unidad 2 del curso de Álgebra (tema: Números Complejos), que tiene como insumo la comprensión y correcta aplicación de la Trigonometría.

La prueba consta de cinco ítems específicos y se realizó en forma presencial. (Ver Prueba Diagnóstica en ANEXO II):

Ítem 1: Cuenta con cinco afirmaciones sobre funciones trigonométricas (seno, coseno y tangente), que los estudiantes deben clasificar como verdaderas o falsas, justificando sus respuestas. Este ítem busca evaluar la comprensión de los valores que estas funciones pueden tomar.

Ítems 2 y 3**:** Se enfocan en la conversión entre sistemas de medida angular, es decir, entre el sistema circular (radianes) y el sexagesimal (grados).

Ítem 4: Solicita el cálculo del seno de un ángulo determinado por el eje real positivo de x y un punto dado en el plano cartesiano.

ISBN: 978-987-811-225-1

Ítem 5**:** Es una pregunta abierta en la que se pide a los estudiantes que comenten sobre sus conocimientos de trigonometría.

Resultados y Análisis

Los resultados de la prueba diagnóstica revelaron que un alto porcentaje de los estudiantes tenía serias deficiencias con respecto a los contenidos de trigonometría. En particular, en el ítem 1, muchos estudiantes cometieron errores al identificar los valores de las razones trigonométricas y presentaron justificaciones incorrectas, como en el caso de aquellos que afirmaron erróneamente que el seno de un ángulo puede ser 3/2. Esta interpretación errónea incluye malentendidos sobre la relación entre los lados en un triángulo rectángulo y el concepto de fracciones equivalentes. Pudo observarse, que de 72 estudiantes que participaron en la prueba, considerando que el ítem 1 poseía 5 incisos, se obtuvieron 183 respuestas correctas, 60 respuestas erróneas y en 117 no presentaron ninguna respuesta.

En los ítems 2 y 3, los estudiantes mostraron desconocimiento en la conversión entre los sistemas circular y sexagesimal. En algunos casos, aunque calcularon correctamente la amplitud del ángulo, no pudieron determinar el ángulo congruente menor que un giro completo. Para el ítem 2 se obtuvieron 17 respuestas bien, 21 mal y 34 sin contestar. Mientras que para el ítem 3, los resultados fueron: 23 respuestas bien, 11 regular, 9 mal y 29 sin contestar. También resulta necesario, mencionar que en el ítem 3 se registraron casos de estudiantes que, si bien calcularon la amplitud del ángulo correctamente, luego no pudieron encontrar el ángulo congruente menor que un giro.

En el ítem 4, se observó que algunos estudiantes tuvieron dificultades para representar gráficamente el problema, por ejemplo, ubicar un punto específico en el plano cartesiano. En este ítem 4, los resultados obtenidos fueron: 12 respuestas bien, 3 regular, 14 mal y 43 sin contestar.

ISBN: 978-987-811-225-1

En el ítem 5, las respuestas abiertas indicaron que algunos estudiantes no habían recibido formación adecuada en trigonometría durante la escuela secundaria, mientras que otros creían tener conocimientos suficientes, pero encontraban dificultades al relacionar esos conocimientos con problemas específicos.

Estos resultados evidencian un conocimiento insuficiente de trigonometría, lo cual representa un obstáculo significativo para el aprendizaje de contenidos en materias posteriores, como álgebra lineal, cálculo y física. Los docentes primer año de las distintas carreras que se dictan en la Facultad, reconocen que para una comprensión efectiva de trigonometría es necesario un tratamiento exhaustivo que incluya la comprensión, ejercicio y aplicación de los conceptos, además de transferirlos a otras áreas del conocimiento y a la vida cotidiana.

Como respuesta a estas deficiencias, se incorporó en la plataforma Moodle de la asignatura material adicional: ejercitación, apuntes y videos sobre conceptos básicos de trigonometría, y se añadió una "clase invertida" para contribuir a una mejor comprensión del tema.

Conclusiones y recomendaciones

Para mejorar la enseñanza de la trigonometría y preparar adecuadamente a los estudiantes para estudios superiores, se recomienda:

Integrar herramientas tecnológicas en la enseñanza de la trigonometría para facilitar el aprendizaje y la comprensión de conceptos. (González, M. y otros, 2017)

Fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Adoptar métodos más dinámicos y participativos para enseñar trigonometría, enfocándose en la formulación y resolución de problemas aplicados a diversas áreas del conocimiento. Con respecto a esta última conclusión mencionaremos brevemente una propuesta innovadora en el tema elaborada por estudiantes del profesorado para sexto año de la escuela secundaria.

Objetivos de Enseñanza

ISBN: 978-987-811-225-1

- Introducir problemas basados en situaciones de la vida cotidiana y otras áreas del conocimiento donde los estudiantes puedan aplicar conceptos de trigonometría
- Incentivar tanto el trabajo individual como el colaborativo, respetando y valorando la diversidad de puntos de vista.
- Incorporar elementos históricos en la enseñanza de la trigonometría, para dar contexto y enriquecer su comprensión
- Animar a los estudiantes a valorar sus propios trabajos matemáticos, a realizar consultas, defender sus ideas y construir hipótesis
- Incorporar el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para apoyar la enseñanza de la trigonometría y hacerla más interactiva y accesible.

A modo de ejemplo algunas actividades

Actividad 1: Se construyó un teodolito o clinómetro, con material concreto. Este instrumento permite medir amplitudes de ángulos de 0° a 180°.

Actividad 2: Se midió a qué altura respecto del suelo se halla un punto marcado en el pizarrón, utilizando el teodolito. La medición se hizo 3 veces, y luego se calculó el promedio. Más tarde, se hizo una comprobación con cinta métrica para verificar si los resultados obtenidos por los estudiantes estaban contenidos dentro de los márgenes de error previstos.

La siguiente reflexión permite ajustar enfoques y tomar decisiones:

> A pesar de que la Matemática escolar difiere del trabajo científico, en el aula pueden y deben vivenciarse el estilo y las características de la tarea que realiza la comunidad matemática. De esta forma, los alumnos considerarán a la matemática como un quehacer posible para todos, tal como se definió en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. (Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Matemática Ciclo Superior. Sexto año. Buenos Aires, 2011).

ISBN: 978-987-811-225-1

Referencias

Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Matemática Ciclo Superior. Sexto año.* Buenos Aires. Pág. 8 https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Matem%C3%A1tica.pdf

González, M., Matilla, J., y Rosales, F. (2017). *Potencialidades del software GeoGebra en la enseñanza de la matemática estudio de caso de su aplicación en la trigonometría*. Roca: Revista Científico Educaciones de la provincia de Granma, 13(4), 401-415 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759725Herrera (2013)

Anexo I

ISBN: 978-987-811-225-1

Trigonometría

La siguiente encuesta es llevada a cabo por un grupo de investigación en Educación Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Está destinado a profesores de Matemática que desempeñen actividades en sexto año del Secundario Superior.
Las respuestas son de carácter anónimo.

1. **El colegio donde trabajas es de gestión**

Marca solo un óvalo.

- ◯ ...privada.
- ◯ ...pública.

2. **¿Cuál es la orientación del curso donde trabajas?**

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Economía y Administración
- ☐ Ciencias Naturales
- ☐ Humanidades
- ☐ Arte y Comunicación
- ☐ Técnica
- ☐ Otros: _____

3. **¿En el 2022 enseñaste trigonometría en sexto año?**

Marca solo un óvalo.

- ◯ SI
- ◯ No

4. **Si tu respuesta es NO, describa brevemente las causas.**

_____

_____

_____

_____

_____

5. **¿Contaban sus estudiantes con conocimientos de Trigonometría aprendidos en años anteriores?**

Marca solo un óvalo.

ISBN: 978-987-811-225-1

- ◯ SI
- ◯ NO
- ◯ NO SÉ

6. **Si tu respuesta anterior fue SI, ¿cuáles son dichos contenidos?**

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Razones Trigonométricas (seno, coseno y tangente)
- ☐ Uso de la calculadora
- ☐ Resolución de problemas de aplicación
- ☐ Otros: _____

Si en el 2022 enseñaste Trigonometría en sexto año, responde las siguientes preguntas.

7. **Selecciona los contenidos de Trigonometría que llegaste a enseñar**

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Sistemas de medición de ángulos: sexagesimal y circular
- ☐ Congruencia de ángulos y clases de congruencia
- ☐ Definición de las funciones trigonométricas en una circunferencia trigonométrica.
- ☐ Gráficas de las funciones trigonométricas: dominio, imagen: análisis general
- ☐ Relaciones entre las funciones de un mismo ángulo
- ☐ Identidades trigonométricas
- ☐ Ecuaciones trigonométricas
- ☐ Resolución de problemas de aplicación
- ☐ Otros: _____

8. **Selecciona las estrategias y recursos que utilizaste en el dictado del contenido**.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Resolución de problemas
- ☐ Notas históricas sobre el origen de la trigonometría
- ☐ visualización de videos sobre datos curiosos o aplicaciones específicas
- ☐ Resolución en el pizarrón de actividades propuestas
- ☐ Discusión en pequeños grupos
- ☐ Utilización de la calculadora
- ☐ Utilización de software (GeoGebra, Desmos, Photomath, etc)
- ☐ Utilización de elementos de geometría (compás, regla , transportador)
- ☐ Otros: _____

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ISBN: 978-987-811-225-1

Anexo II

Actividades Diagnósticas

Las siguientes actividades tienen como objetivo revisar conceptos de trigonometría que son necesarios para abordar los números complejos en forma polar.

1) Si α es un ángulo. Calificar de verdaderas o falsas (V o F) las siguientes afirmaciones y justificar:

	Enunciados	V o F	Justificación
a)	Para algún α, $sen\ \alpha = \frac{3}{2}$		
b)	Para algún α, $tang\ \alpha = 15$		
c)	Para algún α, $-\cos\alpha = 2$		
d)	Para ningún α, $sen\ \alpha = \sqrt{2}$		
e)	Para ningún α, $sen\ \alpha = \frac{\sqrt{5}}{4}$		

2

3) Expresar en el sistema sexagesimal $\frac{26}{5}\pi$ y dar su congruente en el primer giro.

4) El lado terminal de un ángulo γ referido a un sistema de coordenadas cartesianas contiene al punto P(-2,3). Calcular $sen\ \gamma$ (dar el resultado con denominador racionalizado).

5) Te pedimos que ahora nos expreses algún comentario sobre este tema.

.....

.....

.....

ISBN: 978-987-811-225-1

Conversatorio XII- Coordina: Laura Proasi

ENLAZAR-NOS EN EL MUNDO Y UNTAR-NOS EN ÉL. ENSAYO PRELIMINAR

Catoira, Nora
Instituto Superior de Formación docente N° 100
noracatoira@gmail.com

Branda, Silvia
Universidad Nacional de Mar del Plata
branda.silvia@gmail.com

Resumen

Esta presentación emerge en el marco de una investigación centrada en el pasaje por un dispositivo de investigación-formación-acción docente de documentación narrativa en el año 2021. El trabajo ilumina un segmento de este derrotero recuperando— desde los registros biográficos y la voz de una de sus docentes— las resonancias afectantes. Para ello, rescata la potencia que habita en la narración, en un acaecer en que las experiencias y sus trazas manifiestan cómo enlazar-nos en el mundo y untar-nos en él, toda vez que nos abrimos a investigar e investigar-nos desde las propias biografías personales y profesionales, en esos gestos mutantes que trans-forman una práctica en investigación.

Palabras clave: dispositivo narrativo; afectaciones; formación docente.

Un mundo, una morada

Nos proponemos, en el marco del desarrollo de una investigación doctoral, aportar ciertas contribuciones al campo pedagógico acentuando el lugar del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En línea con este punto de partida, Alliaud (2011) propone pensarlo en términos de una propuesta formativa, que se traduce en componer espacios —que entrañan sentido, en tanto un compartir experiencias pedagógicas— en los que tienen lugar relatos y narraciones.

ISBN: 978-987-811-225-1

Consecuentemente, es dable reconocer en el dispositivo la particularidad de una estrategia de trabajo con y entre docentes que fomenta la generación de un ámbito de formación y de colaboración facilitador de un proceso de indagación narrativa y autobiográfica de las prácticas, para documentarlas (Suárez, Dávila, Argani, Caressa, 2021). De esta forma, las historias surgidas de las prácticas profesionales de los educadores y de las educadoras, no sólo resultan una consecuencia del dispositivo. Asimismo, es por y a través de las narraciones que la documentación narrativa se asienta en el espacio del debate público, en el campo de la experiencia y como un saber pedagógico.

El dispositivo de documentación secuencia una serie de "momentos metodológicos" sucesivos y recursivos (Suarez, 2022, p. 108). Este itinerario trabajoso y complejo acontece en el seno de determinadas condiciones específicas, al decir de Batallán (1988) *los talleres de educadores que investigan etnográficamente las prácticas docentes.*

A los fines de facilitar su comprensión enunciamos la serie de procesos intelectuales continuos, sostenidos y asumidos por la docencia en este trayecto: a) la generación de condiciones políticas, institucionales y pedagógicas adecuadas para la participación de los docentes en procesos de investigación-formación-acción; b) la identificación y la selección de experiencias a documentar: c) la escritura y reescritura de distintas versiones del relato de experiencia; d) la lectura, los comentarios y la conversación en torno a las sucesivas versiones de los relatos, es decir: la *edición pedagógica*; e) la publicación de los relatos; f) la circulación de los documentos narrativos en circuitos de recepción públicos y especializados (Suárez, 2007a, 2007b, 2010, 2022). Es en este marco, que cabe destacar cómo la narrativa pedagógica ha instaurado un movimiento metodológico de recursos discursivos y dispositivos pedagógicos para concebir y ensayar formas participativas de investigación-acción docente tendientes a favorecer la democratización del conocimiento educativo, el pensamiento y la conversación pedagógica (Suarez, 2023).

A partir de este hilo de exposición, corresponde visibilizar que en la actividad de biografización atesoran relevancia las experiencias humanas, en tanto acontecimientos que facilitan que las

ISBN: 978-987-811-225-1

personas se adjudiquen una figura en el tiempo y una historia que alude a ellas mismas (Bruner, 2003; Delory-Momberger, 2009). De ahí que la narrativa y el relato como recursos facilitan tanto el analizar y organizar la realidad como el otorgar sentido a las experiencias humanas individuales y comunitarias (Delory-Momberger, 2017).

Hilos interconectados: enlazar-nos

> El trabajo biográfico narrativo es un viaje que tal vez empieza buscando en otro lado, aunque no tarda en volver sobre nosotros mismos. (Murillo Arango, 2022, p. 156)

Toda esta movilización narrativa esbozada, nos aproxima a situar en la escena discursiva una propuesta acontecida en 2021 en un ámbito universitario del conurbano bonaerense. La Universidad Nacional Arturo Jauretche se constituyó en el seno de una iniciativa que dio lugar a la puesta en marcha de un dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas con miras, por una parte, a que la docencia tenga la oportunidad de documentar sus prácticas profesionales en tiempos pandémicos (Caressa, Scialabba, Tanoni, 2022). Por otra, "para que esas formas de interpretación del mundo escolar y del oficio de enseñar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio" (Suárez, 2023, p. 45).

Es ese el encuadre de este trabajo —en línea con una investigación y en el ámbito de la comunidad educativa— en el que nos propusimos bosquejar algunas resonancias que, a modo de huella y afectación, perduran en la vida de una de las docentes universitarias partícipe de esa experiencia, con quien nos reencontramos. Mientras amalgamábamos nuestros diálogos —y a través de otras propuestas de escritura narrativa—, la invitamos a destejer y volver a tejer lo que había sido el pasaje por el dispositivo de documentación, a sabiendas de que los relatos encierran un en sí un caudal evocador e inductor.

ISBN: 978-987-811-225-1

De todas las composiciones realizadas fuimos relevando textualidades en diversos momentos para ir al rescate de sus resonancias. Hemos decidido compartir un segmento de estos registros, el que opera como memoria biográfica y a partir del cual sustentamos el devenir y el sentido de este ensayo. En él, la docente expresa lo siguiente:

> Hoy parece un poco fuera de contexto de lo que les voy a hablar, pero durante los primeros meses de la pandemia, vivimos un proceso de gran incertidumbre [...]. En el segundo cuatrimestre de 2020, la cosa se puso cuesta arriba. Ya éramos expertos en un montón de herramientas, pero no teníamos fuerzas, no podíamos con el cansancio y la tristeza de lo que veíamos que les pasaba a nuestras familias, amigos y colegas [...]. En el 2021, había [...] un plenario abierto [...]. Ahí me invitan a sumarme al proyecto, que fue catártico [...]. Cuando empecé ese taller no conocía a nadie allí. Si bien todos pertenecíamos al mismo instituto, las anteojeras que teníamos cuando íbamos de un lado al otro como hormiguitas, antes de la pandemia, hacían que nos cruzáramos, pero no nos viéramos. Allí los vi. Esas hormiguitas caminando por la UNAJ, a partir del taller, me invitaron a sus casas, me mostraron sus familias, sus interrogantes, sus prejuicios, sus valores, sus sentimientos y pensamientos más profundos respecto a la docencia. Su resiliencia. Una cosa extraña es que nadie habló de los miedos, aunque todos y todas estaríamos aterrados [...]. Con algunas me he cruzado en carne y hueso [...]. Cuando nos reencontramos, fue como si nos conociésemos desde hacía muchos años [...]. Hay una familiaridad y complicidad de un espacio íntimo compartido.

El registro presentado secuencia una serie de acontecimientos enlazados en un devenir de interconexiones, en un continuum de impresiones vivientes, atadas a un inesperado suceso, desencadenado a nivel mundial, y a sus implicancias. En afinidad con lo citado, en el campo filosófico, Esperón y Etchegaray (2022) nos inducen a reparar en torno al COVID-19 con miras a comprender sus connotaciones ligadas a la conciencia del existir. Connotaciones que se asocian con “angustia e incertidumbre ante la pandemia, pero también y al mismo tiempo temor y resquemor por el encierro, al que forzosamente nos conduce la necesaria búsqueda de amparo y protección” (p. 112).

ISBN: 978-987-811-225-1

Lo aludido anida en la trama del relato y encuentra sentido en la historia de la docente: “durante los primeros meses de la pandemia, vivimos un proceso de gran incertidumbre”. Sin ir más lejos nuestra narradora da cuenta de las sensaciones de angustia, agotamiento y perplejidad tanto en sus propias vivencias como en la los otros: “no teníamos fuerzas, no podíamos con el cansancio y la tristeza de lo que veíamos que les pasaba a nuestras familias, amigos y colegas”. Estas vivencias, al decir de Bordelois (2016), nos llevan a pensar en la tristeza como marca identitaria que remite y se fusiona acústicamente a una sucesión de palabras cuya significatividad tiene que ver con agitación y sacudidas reiteradas. Pero que además hace alusión a “un temblor que connota [...] temor, terror, terrible [...], que detecta lo tremendo” (Bordelois, 2016, p. 141).

Por otra parte, en el devenir narrativo se hace notorio uno de los “momentos metodológicos” ligados no solo al comienzo de este itinerario: “Cuando empecé ese taller no conocía a nadie allí. Si bien todos pertenecíamos al mismo instituto, las anteojeras que teníamos cuando íbamos de un lado al otro como hormiguitas, antes de la pandemia, hacían que nos cruzáramos, pero no nos viéramos”. También a la dimensión que entraña *la mirada* que reposa entre unos y otros. Una mirada en tanto contacto, al decir de Le Breton (2009), que no sobreviene ignorada en el imaginario social, que se irradia simbólicamente y que como tal configura una experiencia afectiva que se ve reflejada en la escritura: “allí los vi [...] a partir del taller, me invitaron a sus casas, me mostraron sus familias, sus interrogantes, sus prejuicios, sus valores, sus sentimientos y pensamientos más profundos respecto a la docencia. Su resiliencia”.

Además, y mientras se expande la escritura narrativa, late la idea de espacio íntimo que palpita en la frase “Hay una familiaridad y complicidad de un espacio íntimo compartido” y que da lugar a cavilar en torno a una conexión y comprensión mutua. “En lo íntimo, la frontera entre nosotros se difumina [...] se borra, y el Otro se deshace de su exterioridad y viceversa ” (Jullien, 2016, p. 18).

Mientras nos movíamos en el hilvanado de los registros, en tanto una experiencia inédita de morar un mundo perturbado por la expansión viral, como la de transitar un itinerario de documentación

ISBN: 978-987-811-225-1

narrativa, se daban lugar a las mutaciones hacia otros hábitats y a la dotación de sentidos por sus partícipes. Lo mencionado torna innegable cómo cada vez que las personas escribían algo acerca de sus experiencias pedagógicas, las historias acontecían bajo condiciones sociohistóricas, epocales y culturales a las que pertenecían (Suárez, 2022a).

Atento a los acontecimientos que se evidencian en el segmento del relato citado, se hace incuestionable que "nuestra primera relación con el mundo es afectiva [...] un mundo en el que vivimos forzosamente abiertos y expectantes" (Marina, 2006, p. 26). Por ello destacamos la apreciación de nuestra docente respecto de que el proyecto "fue catártico". Penetrar en la idea de lo catártico —alusivo a la experiencia—, nos incita a traducirlo como un episodio liberador de emociones, como una experiencia transformadora que corona parte de las huellas y sentidos adjudicados al pasaje por el dispositivo.

Bordear, zigzaguear, en una textura narrativa docente, nos induce a recapacitar que al untarnos y sumergimos íntimamente en estos mundos, tomamos conciencia de que cada experiencia pedagógica es parte constitutiva de un tejido social más amplio. Por lo cual lo narrado es una parte de él. De esta manera —tal como hace notar Delory-Momberger (2009), y tal como sobrevino en la docente al rememorar el trayecto por el dispositivo narrativo—, la forma de vida que construimos (nuestra biografía) se ve sometida a una perpetua reconfiguración.

¿Concluimos?

La investigación que estamos desarrollando destaca el poder transformador de la documentación narrativa, una modalidad de investigación-acción docente, una propuesta formativa que se traduce en disponer espacios para que tengan lugar los relatos a partir de la co-indagación e interpretación de sus prácticas. Al explorarla, empoderamos la voz de una docente que atesora parte del acontecer experiencial y comparte sus vivencias. Estas coadyuvan a reconocer el advenimiento de ciertas huellas afectivo-afectantes, que aún perduran y que, como vestigios, nos conceden la posibilidad de avanzar en la reconstrucción de memorias afectivo-pedagógicas. En

el fragmento del relato compartido no solo narra experiencias impredecibles cuyas huellas y marcas aún perduran, además nos habilita a abrirnos a sus resonancias.

Nos queda aún transitar un camino para profundizar el análisis, pero subsisten planteadas ciertas cuestiones para continuar el itinerario. ¿Será este el que nos permita sondear otros rasgos, toda vez que nos abrimos a investigar y a reflexionar desde nuestras propias biografías personales y profesionales, en esos gestos mutantes que trans-forman una práctica en investigación?

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación en Andrea Alliaud y Daniel Hugo Suárez (coords), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO coediciones. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf

Batallán, G. (1988). *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela.* Cuadernos de Formación Docente Nº 5. Universidad Nacional de Rosario.

Bordelois, I. (2016). *Etimología de las pasiones*. Libros del Zorzal.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. FCE.

Caressa, Y., Scialabba, R. y Tanoni, C. (coords), (2022). *Narrativas docentes y saber pedagógico en la Unaj: la enseñanza y el aprendizaje universitarios cuando llegó la pandemia*. Editorial UNAJ.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, CLACSO coediciones.

Delory-Momberberg, C. (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Virajes,19*(2), 265-281. http://doi.org/10.17151/rasv.2017.19.2.13.

Esperón, J. y Etchegaray, R. (2022). *La pandemia del COVID-19: ¿Es un acontecimiento?* Universidad del Salvador. Facultad de Filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas;

ISBN: 978-987-811-225-1

Nuevo Pensamiento (12; 19; 6-2022; 81-114). https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/200827.

Jullien, F. (2018). *Vivir existiendo. Una nueva ética.* El Cuenco de Plata.

Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Visión.

Marina, J. (2006). *El laberinto sentimental*. Anagrama.

Murillo Arango, G. (2022). La vida de otros en la educación de sí mismos en M. Núñez Rojas (coord.) *Traduttore, traditore: la cuestión de la impertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes*. Editorial de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Suárez, D. (2007a). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares en I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.* Noveduc.

Suárez, D. (2007b). ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? En *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas y Viajes Pedagógicos - Fascículo 2 - Colección Materiales Pedagógicos para el Proyecto CAIEs*. Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/publicaciones.html

Suárez, D. (2009). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación acción formación docente en María Da Conceicao Passeggi y E. De Souza (2009), *2/ memoria docente, investigación y formación*. CLACSO Coediciones.

Suárez, D. (2010). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares en I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc.

ISBN: 978-987-811-225-1

Suárez, D. (2022). Documentación narrativa, participación docente e investigación pedagógica en G. Batallán, A. Gary y D. Suárez (editores), *Hacia la democratización del conocimiento. El giro participativo en la investigación y en la acción pedagógica. Estudios de resistencia afirmativa en educación.* Editorial de la facultad de Filosofía y Letras. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Hacia%20la%20democratizacio%CC%81n%20del%20conocimiento_interactivo.pdf.

Suárez, D. (2023). Prólogo en *Las Narrativas como dispositivo del desarrollo profesional docente. Articulación, construcción y circulación del saber docente*. INFOD. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2023/12/Narrativas-Pedagogicas-2023.pdf

Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. y Caressa, Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del IICE*, Nº 6. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13142/Documentacio%CC%81n%20narrativa%20de%20experiencias%20pedago%CC%81gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SEMBRAR TEORÍAS Y REGAR PRÁCTICAS PARA COSECHAR PRAXIS. TRABAJO DE CAMPO DESARROLLADO EN EL CENS 458 DE MAR DEL PLATA-2023

García, María Cristina
UNMDP- FH
mariacristinagarcia39@gmail.com

Riamonde, Zoe

ISBN: 978-987-811-225-1

UNMDP- FH
zoriamonde@abc.gob.ar

Bucci, Irene
UNMDP- FH
irenebucci@hotmail.com

Geraci, Augusto
UNMDP - FH
geraciaugusto@gmail.com

Resumen

La presente ponencia da cuenta del trabajo de campo realizado por la cátedra SEC y estudiantes del Ciclo de Formación Pedagógica, como condición de promocionalidad durante el primer cuatrimestre de 2023. El diseño de este trabajo de campo se inscribe dentro del marco teórico de los dos últimos ejes de la asignatura, a través de los conceptos de desigualdad, fragmentación (Dubet: 2015, 2023; Tiramonti: 2011). El mismo da cuenta de las profundas transformaciones de la sociedad argentina como consecuencia de la reconfiguración del orden mundial y cómo se articula a este nuevo orden, así como su incidencia en el campo educativo (Filmus: 1998; Saraví: 2019; Terigi: 2016). Partiendo de esta concepción teórica y aceptando la existencia de un escenario educativo fragmentado nos propusimos llevar adelante la experiencia de campo en un centro educativo particular, para que les estudiantes consideren como parte de la educación la evaluación de prácticas institucionales, lo cual requiere una perspectiva holística, considerando la interrelación entre el proceso y el producto educativo.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; escenarios socio educativos complejos; educación y trabajo; trayectorias educativas; fragmentación

Introducción

La presente ponencia busca compartir con la comunidad académica y en general el **trabajo de campo** realizado por la cátedra Sistema Educativo y Currículum junto con estudiantes del Ciclo

ISBN: 978-987-811-225-1

de Formación Pedagógica que cursaron en el primer cuatrimestre de 2023 y lo realizaron como condición de promocionalidad de la materia.

Se elaboró un primer borrador de encuesta que en el marco de talleres metodológicos se corrigió con les estudiantes. El sentido fue poder identificar características de les estudiantes, en relación con sus trayectorias educativas. La construcción del instrumento permitió visibilizar una serie de interrogantes acerca del papel de la educación en contextos de vulnerabilidad, así como la contención social ante problemas heterogéneos y complejos que enfrenta la institución.

Un aspecto importante de esta experiencia trabajo, es introducir a les estudiantes en la metodología de la investigación educativa, destacando el instrumento de encuesta como un recurso que se debe utilizar teniendo presente su complejidad (sentido de las variables seleccionadas, formas de preguntar y repreguntar, consideración de las situaciones concretas que se pueden presentar, cómo interpretar la información recogida y como cruzar las distintas dimensiones abordadas, entre otras cuestiones).

Les estudiantes aplicaron las encuestas (con el acompañamiento de docentes) a estudiantes y docentes del CENS. En base a este relevamiento empírico y los textos trabajados produjeron sus trabajos finales.

El objetivo general de esta actividad fue acercar a les estudiantes a los complejos escenarios socio educativos que se hacen visibles en el contexto actual, focalizando en un espacio particular de nuestro sistema educativo, la modalidad de la educación de jóvenes y adultos. La institución en que se realizó esta actividad es un CENS que funciona en el espacio de un centro de formación profesional conveniado con la UOCRA. La idea fue problematizar la realidad educativa actual para poder interpretar las transformaciones y las prácticas de sus actores y establecer relaciones entre los aspectos teóricos desarrollados durante la cursada.

Otro de los objetivos de esta propuesta fue generar conocimiento a partir de la elaboración de la información teórica y la recolección de datos suministrados por el trabajo de campo que toma como unidad de análisis establecimientos de educación media y a sus actores en el Partido de

ISBN: 978-987-811-225-1

Gral. Pueyrredón. Si bien inicialmente hubo resistencias de algunes estudiantes, luego de su realización expresaron su satisfacción por este trabajo.

Aproximaciones teóricas

El diseño del mencionado trabajo de campo se inscribe dentro del marco teórico de los dos últimos ejes de la asignatura. Tomamos como conceptos centrales: desigualdad y fragmentación (Dubet: 2015, 2023; Tiramonti: 2011). Tiramonti entiende la *fragmentación* como un modo específico de *segregación*, que genera espacios socialmente homogéneos y entabla *distancia social* entre grupos (ajenidad). De esta forma se refiere a la *fragmentación educativa* considerando que implica fronteras que diferencian mundos con distintos valores, expectativas y modos de vida.

El mismo marco da cuenta de las profundas transformaciones de la sociedad argentina como consecuencia de la reconfiguración del orden mundial a partir del avance del neoliberalismo describiendo cómo se articula a este nuevo orden, así como su incidencia en el campo educativo a partir de los años setenta (Filmus: 1998; Saraví: 2019; Terigi: 2016). En particular Filmus (1998) describe los períodos comprendidos entre los 70 y los 2000 destacando que que si bien muy distintas entre sí, en cada una de estas etapas la educación ha tenido una función principalmente política (para promover el proyecto nacional, luego imponer un supuesto orden, y finalmente para recuperar los valores democráticos) hasta llegar a un momento en que se coloca a la educación al servicio de la economía con la imposición de la Ley Federal de Educación 24.195/1993 y la Ley de Educación Superior 24521/1995. Terigi (2016) por su parte relata lo acontecido en la época de los gobiernos kirchneristas en que se planteó un enfoque desde la perspectiva de derechos que tuvo como objetivo la inclusión a partir de un conjunto de leyes que modificaron el escenario educativo.

Transcurrido un nuevo gobierno de corte neoliberal Saraví (2019) propone como hipótesis los procesos de inclusión desigual. Señala que la escuela ha generado mayor inclusión, pero en ese

ISBN: 978-987-811-225-1

proceso la institución se ha diversificado, describe una nueva forma de desigualdad en la que se las presenta como diferencias, siendo de esta manera invisibilizadas.

El CENS

Partiendo de esta concepción teórica y aceptando la existencia de un escenario educativo fragmentado, como consecuencia del avance de políticas neoliberales, nos propusimos llevar adelante la experiencia de campo en un centro educativo particular como lo representa el CENS 458 de Mar del Plata, espacio educativo de nivel secundario perteneciente a la modalidad de la educación de jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires. Esta institución funciona en un centro de formación profesional que presenta la particularidad de estar conveniado con el sindicato de la UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina).

El Centro de Formación Profesional 407, se creó en 2005 y funciona desde el año 2007 en su propio edificio. La Ley Nacional de Educación (2006) es la que regula su funcionamiento, se enmarca en la Modalidad Formación Profesional y Técnica. Se crea el 22 de septiembre del año 2005, en el marco del Convenio N°89, aprobado por Resolución N°2903/05, entre la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires y la Fundación de Educación y Capacitación para los Trabajadores de la Construcción. En el citado Convenio se dispone que la Fundación será el organismo encargado de procurar la creación de centros destinados a esta finalidad educativa y de capacitación en todo el territorio nacional. La UOCRA a través del aporte del 1% del salario de sus afiliados sostiene el mantenimiento edilicio, mobiliario y personal de maestranza necesario, como así también los insumos requeridos en la capacitación, mientras que la Dirección General de Educación y Cultura (DGEyC) será responsable de la designación y los salarios de sus docentes. A su vez, el Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Trabajo; asisten económicamente con diversos Programas y Planes de Mejora, destinados a la adquisición de herramientas e insumos específicos.

ISBN: 978-987-811-225-1

El convenio con la UOCRA establece el de dar un espacio para que funcione un secundario, haciéndose cargo del edificio y su mantenimiento (luz, gas, limpieza y otras necesidades puntuales que pudieran surgir). Los Centros Educativos de Nivel Secundario se abren como una propuesta que busca garantizar la finalización del nivel medio, de forma de cumplir con la obligatoriedad de este nivel, para quienes no hayan podido hacerlo cuando se encontraban en la edad esperada. En el año 2022 (Resolución 2993/2022 DGCYE PBA) han actualizado su diseño curricular y se ofrece la posibilidad de cursar tres veces por semana 4 horas. La normativa anterior era de fines de los 90.

Objetivos del trabajo de campo

La idea directriz que impulsó el trabajo de campo fue que les estudiantes tengan otro tipo de acercamiento a espacios educativos en los cuales podrían desempeñarse en su futura práctica profesional y consideren como parte de la educación el análisis crítico de prácticas institucionales. Para ello se contempló que incluyan distintas dimensiones, lo cual requiere una perspectiva holística, considerando la interrelación entre el proceso y el producto educativo. La propuesta de construcción conjunta de una encuesta tuvo el sentido de aproximación al rol de investigadores a la vez que se buscó identificar características y perfiles estudiantiles poniéndolos en relación con sus trayectorias educativas a partir de los contenidos teóricos.

Los momentos del trabajo

Al comenzar el cuatrimestre se presentó la propuesta a les estudiantes y luego se fueron abordando las referencias teóricas a partir de las cuales se realizaría el trabajo con la idea de ida y vuelta entre teoría y práctica (marzo, abril, mayo). Como parte del proceso metodológico se elaboraron **borradores de la encuesta** que en el marco de sucesivos encuentros - talleres fueron discutidos y reformulados con la participación de les estudiantes (primeras semanas de mayo).

En la última semana de mayo realizamos visitas al CENS estudiantes y docentes de la cátedra en las que aplicamos las encuestas y entrevistamos a integrantes del equipo de conducción. En el

ISBN: 978-987-811-225-1

mes de junio, a partir de un primer procesamiento, en base a este relevamiento empírico y el material teórico trabajado a lo largo del cuatrimestre les estudiantes produjeron sus trabajos finales con modalidad grupal (dos o tres integrantes) .

Las conclusiones del trabajo y su vinculación con los contenidos

La elaboración colectiva de la encuesta posibilitó precisar y esclarecer conceptos claves, establecer lazos entre el corpus teórico recorrido durante la cursada y las cuestiones vivenciales y concretas que las entrevistas y las encuestas intentaron captar. Al mismo tiempo la construcción del instrumento permitió visibilizar una serie de interrogantes acerca del papel de la educación en contextos de vulnerabilidad, así como también las posibilidades y límites de contención social que ofrece el sistema educativo ante problemas heterogéneos y complejos que enfrenta la institución. En este sentido se pudo realizar un acercamiento a la oferta de recursos que ofrece el estado en relación a la salud física y mental, a la inserción laboral, a la atención de problemáticas jurídicas entre otras, que inciden en las trayectorias educativas. Por otra parte, creemos que resultó importante para la formación de los futuros docentes adentrarse en las complejidades y posibilidades novedosas que ofrece nuestro sistema educativo.

Creemos importante señalar que a partir de los datos relevados nuestros estudiantes pudieron advertir que la vulnerabilidad social es el elemento en común con el que se los pudo identificar a los jóvenes y adultos que habitan esta institución. También alcanzaron a advertir que esta dimensión constituye un factor fuerte que decide la continuidad de los estudios. Los datos recogidos dieron cuenta de resultar significativa la violencia intrafamiliar; los abusos sexuales; adicciones; delincuencia; el desempleo, siendo, pero la vulnerabilidad familiar una cuestión predominante.

Otro aspecto importante de esta experiencia de trabajo, fue **introducir a les estudiantes en la metodología de la investigación educativa**, destacando el instrumento de encuesta y la entrevista como recursos que se deben ser utilizados teniendo presente su complejidad, sentido

ISBN: 978-987-811-225-1

de las variables seleccionadas, formas de preguntar y repreguntar, consideración de las situaciones concretas que se pueden presentar, encuadres de la dinámica de la entrevista, acuerdos y contratos con la institución, respeto por la privacidad del entrevistado, cómo interpretar los datos recabados y como cruzar las distintas dimensiones abordadas, entre otras cuestiones.

En cuanto a las formas de vivenciar el trabajo por parte de les estudiantes, si bien inicialmente hubo resistencias, luego de su realización expresaron la satisfacción por este trabajo subrayando que les resultó una experiencia enriquecedora tanto desde la dimensión de su formación profesional como desde la dimensión humana. El tomar contacto con experiencias de vida, que en muchos casos les resultaron alejadas de la propia, representó para gran parte de elles un enorme aprendizaje, según sus propias palabras. Esto no alienta a continuar proponiendo experiencias de este tipo.

Algunos datos a partir del procesamiento de las encuestas y entrevistas

Perspectiva de les docentes

La encuesta fue administrada al 67% de les docentes del Centro de Adultos (muestra aleatoria de acuerdo a la disponibilidad). La muestra está integrada en un 60% por mujeres. Casi la totalidad de encuestas dijo tener un título de base universitario (principalmente de la UNMDP). En promedio su antigüedad en la docencia es de 13 años. Hay un promedio 19 horas-cátedra por docente.

Con respecto al diseño curricular y sus posibilidades de implementación, las opiniones resultan variadas y giran en torno a que no se adaptan a sus alumnos; ni a su situación económica ni educativa; que es compleja su adaptación. Algunos consideran que este currículum es menos prescriptivo y les da más libertad a los docentes. Otro explica, "… *Que el diseño lo que pretende es igualar con el Plan Fines (que tiene menor carga horario y exigencia de las materias), como consecuencia la Educación de Adultos perdía matrícula, hoy se está igualando con el Fines, es un tema político/educativo".* Cabe aclarar que al momento de realizar la encuesta estaba en

ISBN: 978-987-811-225-1

marcha la implementación del nuevo diseño curricular que era muy reciente. Señalan que los programas de apoyo se pueden concretar en las horas institucionales que los docentes cumplen como parte de su carga horaria. Hay un docente responsable de indagar acerca de las condiciones y dificultades de los alumnos y dar cuenta de ello al resto de los profesores.

Cuando se les pregunta acerca de los desafíos que plantean las prácticas educativas en entornos sociales desiguales, las respuestas hacen eje en que tratan de amoldarse al contexto, algunos no le piden fotocopias; trabajan con archivos que les pasan por el celular; otros señalan que no se priorizan contenidos por parte de la institución. Está presente la necesidad de la escucha, cuando los problemas de los alumnos son muy graves se lo comunican a la directora.

Algunos tratan de enfocarse en contenidos sociales, y sólo una minoría considera que es igual a cualquier secundario. Un docente, pone en el mismo nivel las desigualdades con las dificultades, comenta "*Desigualdades hay en todos los espacios, pero en el aula se trata de no considerar tanto las desigualdades sino verla como dificultad, una diversidad positiva que puede ser trabajada desde el diálogo".*

Con respecto al ingreso y egreso, señalan que ingresan 12 a 15 estudiantes a primer año, pero no logran terminar el mismo grupo, sino en su mayoría otros que entraron en segundo o tercer año, por lo cual el egreso refleja el mismo número a pesar del desgranamiento.

Señalan que este centro está considerado como uno de los que mejor funciona en la provincia. Reconocen el gran aporte que hace la UOCRA, al haber logrado que todos los Centros de Formación Profesional tengan en sus instalaciones un Centro de Adultos. Nadie deja de reconocer que el aporte del sindicato resulta altamente positivo para el funcionamiento del CENS. Destacan también que es fuerte la incidencia de las becas Progresar, en los más jóvenes tiene mayor impacto. Sin embargo, señalan la necesidad de controles rigurosos, dado que, si bien permite que se acerquen, una mayoría no logra continuidad. Entre las fortalezas destacan que el clima de trabajo es agradable; existe buena comunicación en el equipo docente y hay retroalimentación con los estudiantes apertura a la diversidad.

ISBN: 978-987-811-225-1

En cuanto a la percepción laboral de les estudiantes el 60% no cree que la actual reforma educativa posibilite la empleabilidad de los sujetos, expresan que faltan contenidos informáticos, materias técnicas que deberían ser parte de la currícula, el resto opina que sí o que de forma parcial. Entre los que piensan negativamente, explican que la inserción posible es únicamente formal, por el certificado que se les da, que no tienen chance de acceder a trabajos de calidad, si bien la secundaria es una exigencia laboral termina siendo un piso muy básico de oportunidades. Se reparte por igual, entre quienes dicen saber lo que plantea el diseño curricular acerca de cómo concibe al sujeto pedagógico y quienes no lo conocen. Al solicitar que describieran un perfil, los identificaron con muchas vulnerabilidades y desigualdades. La mayoría vuelve a estudiar después de mucho tiempo, con distintas realidades para terminarlo; hay significativas dificultades en la comprensión de los contenidos que se visualiza en la oralidad y la escritura. Muches son los nuevos desempleados de la franja de los 20 a los 40 y otres acarrean problemas de violencia. La vulnerabilidad es el elemento en común con el que se los puede identificar, si bien cuando llegan dejan afuera sus problemas, están.

Perspectiva de les estudiantes del CENS

Se entrevistó a dos o tres estudiantes de todos los años (la muestra también fue al azar dependiendo de la disponibilidad horaria). El 30% de los estudiantes tiene entre 18 y 21 años, el 70% restante va desde más de 30 hasta menos de 70 años, lo que da cuenta de una fuerte dispersión en la edad. Más de la mitad son mujeres. Trabajan en el sector de limpieza, gastronomía y mantenimiento, aumentando la tasa de ocupación en temporada. Entre quienes trabajan, cerca del 70% no está registrado.

. El 72% proviene de otra institución de nivel medio. Los motivos de abandono son variados (embarazo, necesidad de trabajar, no adaptación al nivel medio por la cantidad de materias o por cuestiones vinculares y desvinculación en pandemia). Los principales motivos para retomar los estudios son el interés por aprender y el progreso laboral. La mayoría tiene una imagen muy positiva de la institución. Más de un 30% han pensado en abandonar en algún momento (por

ISBN: 978-987-811-225-1

depresión sobrecarga responsabilidades maternales y laborales, falta de tiempo para estudio) y un 75% dice haber recibido ayuda de la institución en esa situación. Destacan el compañerismo de les docentes, su excelente trato, el compromiso institucional. El buen clima que predomina con les compañeres, y cómo les docentes y las autoridades se ocupan y preocupan por elles. Cuando se les pregunta si la institución brinda una educación de calidad, responden afirmativamente y lo asocian con la calidad de los profesores ya que se adaptan "a personas como ellos". Mencionan que ponen énfasis al explicar y logran salir de la teoría haciendo que la comprensión y la clase sea más dinámica, que tratan de que todos estudien a pesar del tiempo que hace que dejaron de hacerlo, son flexibles. Algunos resaltan que brindan contención y son pacientes.

Un 80% cree que una vez recibido le será más fácil conseguir empleo y un 91% que mejorará su posición actual y futura. La totalidad expresa que le gustaría seguir estudiando y detallan: psicología, medicina, derecho, cursos de gastronomía. Los de más edad no consideran factible seguir una carrera universitaria o terciaria. Ningune asistió a talleres de ESI, lo adjudican a la edad que tienen, por falta de tiempo personal para hacerlos, lo sorprendente es que no se lo demandan a la institución y algunas están convencidas que depende de ellas tomarlos. Consideran que sería positivo sobre todo para comprender la situación de las minorías sexuales. Nadie asocia los contenidos al sistema patriarcal ni a la asimetría entre los géneros. El 70% dice tener conocimiento de acoso o violencia ocurrida en su entorno (algunos siendo las víctimas). Lo común es que recurrieron a familiares y amigos, y no lo hicieron a instituciones. Sin efectivizar las denuncias.

El 100% evalúa que el CENS es una institución inclusiva. "No hay discriminación", "Nos tratan a todos por igual", tanto por parte de autoridades y docentes como por los compañeros. Consideran que la tecnología ha cambiado la forma de relacionarse.

Cuando se les pregunta cómo imagina y proyecta su vida laboral y personal dentro de diez años. Todes proyectan el deseo de tener una casa propia, viajar, rodeados de hijos, nietos, pero lo que

ISBN: 978-987-811-225-1

resulta común es que todos piensan que su futuro será mejor en términos económicos si pueden terminar la escuela, y esta es su mejor y quizás única carta para lograrlo.

A modo de cierre

El objetivo general de esta actividad fue establecer puentes entre teoría y praxis de manera de acercar a les estudiantes a los complejos escenarios socio educativos que se hacen visibles en el contexto actual, focalizando en un espacio particular de nuestro sistema educativo (un espacio educativo conveniado con una organización sindical emplazada en un territorio periférico de nuestra ciudad) que da cuenta de la diversidad, amplitud e interrelaciones institucionales que presenta.

La idea fue problematizar la realidad educativa actual para poder interpretar las transformaciones y las prácticas de sus actores y establecer relaciones entre los aspectos teóricos desarrollados durante la cursada. De esta manera los conceptos teóricos alcanzaron a "tomar cuerpo" en los datos recabados que daban cuenta de situaciones concretas y cotidianas de la vida institucional y de los docentes y estudiantes en particular.

Como se expresó anteriormente, el objetivo general de esta propuesta fue generar conocimiento a partir de la elaboración de la información teórica y la recolección de datos suministrados por el trabajo de campo tomando como unidad de análisis establecimientos de educación media y a sus actores en el Partido de Gral. Pueyrredón. Creemos que los conceptos disparadores de fragmentación y desigualdad alcanzaron a ponerse en juego al ponerse en relación con datos de la vida cotidiana de les entrevistados y en el análisis de las particularidades que presentan las instituciones educativas en el contexto actual.

Bibliografía

Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

ISBN: 978-987-811-225-1

Dubet (2023) *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias*. Buenos Aires, XXI siglo veintiuno. Compilación.

Filmus, D. (1998) *Estado, Sociedad y Educación en Argentina de Fin de Siglo.* Bs. As., Ed. Norma.

Saraví, G. (2019) *Desigualdades invisibles. Algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela.* Buenos Aires, Flacso.

Terigi, A. (2016) *Políticas Públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández.* En: Programa Educación, Conocimiento y Sociedad. FLACSO.

Tiramonti, G. (2011) *La Trama de la desigualdad Educativa.* Conferencia en Ciudad de Córdoba

Tiramonti, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) *La escuela media en debate.* Buenos Aires, Manantiales.

SENTIDOS Y SENTIRES DE Y EN LA ALFABETIZACIÓN UNIVERSITARIA: EMOCIONES, MOTIVACIONES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA EAD

Hoffmann, María Mercedes
UNMdP / INE
mercedeshoffmann@mdp.edu.ar

Garmendia, Aida Emilia
UNMdP
egarmen@mdp.edu.ar

Rainolter, Andrea

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

UNMdP
andrearainolter@mdp.edu.ar

Resumen

Esta comunicación presenta reflexiones que vinculan estrechamente los hallazgos en el marco de dos proyectos de investigación: a) "Políticas, derechos y textos en diálogo: argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte IV" (GICEC - CIMED), y b) "Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación que sostengan la motivación en estudios dentro del continuo presencial-distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas y personalizaciones de y para las/os estudiantes del nivel superior I y II" (IPSIBAT). El análisis se centra en una asignatura de primer año de la Facultad de Humanidades, Metodología del Trabajo Intelectual, aplicada al estudio de la Bibliotecología en modalidad a distancia. Esta asignatura ha sido tomada también como caso de estudio en la tesis "Educación a distancia: motivaciones, estrategias y emociones de estudiantes universitarios en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje".[1]

Palabras clave Alfabetización universitaria; Educación a distancia; motivaciones; emociones; Estrategias de aprendizaje

Introducción: antecedentes, encuadre y contexto

Las investigaciones desarrolladas en este contexto se han guiado principalmente por una lógica de investigación cualitativa, de alcance descriptivo e interpretativo y miradas comparativas. Se integran tanto perspectivas cualitativas como cuantitativas, dependiendo de las distintas fases de la indagación. Estos procesos permiten identificar rasgos específicos de lo estudiado, abordando las dimensiones emocionales y motivacionales como fenómenos complejos y multifacéticos, atravesados por los valores del sujeto y su entorno: "...la complejidad es el desafío, no la respuesta" (Morin, 1994, p. 91). La alfabetización universitaria, desde la perspectiva del pensamiento complejo, debe ser un espacio para indagar, cuestionar, debatir y crear con otros conocimientos que habiliten modos de transformar la realidad.

[1] Tesis de la Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías. Centro de Estudios Avanzados, UNC. Mercedes Hoffmann tesista; Andrea Rainolter directora; Emilia Garmendia codirectora.

ISBN: 978-987-811-225-1

El estudio que se comparte permitió conocer, en forma situada, distintas dimensiones en las que las motivaciones, estrategias y emociones interjuegan en las experiencias de formación de quienes estudian a distancia en la universidad. Lo hallado en este recorrido dio cuenta no sólo de la presencia y relevancia de la EaD como un dispositivo democratizador de la educación superior, sino también de su valoración como un puente que facilita el acceso a diversas trayectorias formativas, reconociendo tanto las individualidades como a la-os-e es otras-os-es en dicho proceso.

En primer lugar, se caracteriza la población estudiada. Luego, se presentan los hallazgos provenientes de dos vertientes: la aplicación del MSLQ a estudiantes de la asignatura en modalidad a distancia durante el período 2018-2021, y el análisis de piezas textuales elaboradas en tres instancias de participación estudiantil. Identificar los vínculos entre emociones y motivaciones en el contexto de los desafíos propios del estudio en un escenario nacional marcado por grandes brechas en el acceso y uso de las tecnologías implica no solo visibilizar estas dificultades, sino también repensar las prácticas docentes y las formas de abordarlas. En este sentido, la alfabetización universitaria adquiere un rol clave, mientras que, desde la perspectiva del derecho a la educación, se vuelve prioritario considerar cuestiones de acceso y uso de las tecnologías, entre otras. Esto da cuenta del carácter eminentemente político de la educación (Freire: 1975, 2005, 2006) en especial, en la EaD, donde las tecnologías en sus múltiples dimensiones habilitan nuevas posibilidades para la transformación de la realidad por medio de la acción.

Toda investigación se nutre de experiencias previas, y este trabajo no es la excepción. Estas experiencias se entrelazan con los espacios de enseñanza, que, a su vez, sirven como objeto de observación y se enriquecen a través de los hallazgos investigativos. Desde 2002, diversos proyectos han permitido comprender las motivaciones que impulsan a las/os estudiantes universitarios a iniciar, sostener y finalizar sus estudios, así como los factores que inciden en estos procesos. En este recorrido, cobraron centralidad las experiencias en modalidad a distancia

ISBN: 978-987-811-225-1

(EaD), que han amalgamado tanto estrategias cualitativas como cuantitativas. Este trabajo se enmarca dentro de dos proyectos clave: *Políticas, derechos y textos en diálogo: argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte IV* (GICEC-CIMED) e *Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación que sostengan la motivación en estudios dentro del continuo presencial-distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas y personalizaciones de y para los estudiantes del nivel superior I y II* (IPSIBAT).

El análisis se centra en la asignatura *Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología* (MTI), en la modalidad a distancia de la carrera Bibliotecario Escolar (BIBES), en el Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Parte de los resultados presentados en esta comunicación provienen de la tesis de Maestría *Educación a distancia: motivaciones, estrategias y emociones de estudiantes universitarios en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*.

Del contexto de estudio

El colectivo estudiantil está compuesto mayoritariamente por mujeres adultas mayores de 30 años, que trabajan y conviven con sus familias. Sus narrativas valoran la virtualidad como una opción excluyente, alineándose con el carácter democratizador de la EaD, que se manifiesta en su amplia distribución a nivel nacional. Sus trayectorias son diversas, no lineales y marcadas por intentos discontinuos en otras carreras. Muchas poseen títulos previos de profesorados, lo que constituye puntos de bifurcación o *rupturas en la existencia* (Garmendia, Cozzi, Senger, 2010).

Los datos sobre la escolaridad parental destacan el papel clave de la EaD en las trayectorias educativas y laborales de las/os estudiantes. En contraste con las carreras presenciales, donde muchos padres poseen estudios superiores (Lacaze, 2012; Hammond et al., 2012, 2014, 2017), en BIBES el 75% de los ingresantes provienen de hogares sin antecedentes universitarios. Esta realidad interpela a las instituciones a desarrollar políticas inclusivas más efectivas. Diversos

ISBN: 978-987-811-225-1

estudios han abordado esta problemática (Ezcurra, 2004; Moreno y Chiecher, 2019; Martínez y Morabes, 2020), advirtiendo que el abandono y la prolongación de estudios se intensifican en la EaD, donde las tasas de deserción pueden superar el 50% (Vásquez Martínez y Rodríguez Pérez, 2007).

A pesar de los discursos sobre la democratización de la educación superior, la expansión y el alcance de la carrera, y su potencialidad, persiste la tendencia a considerar la EaD como una modalidad de segunda categoría. Las problemáticas en la contratación docente y las diferencias con la presencialidad evidencian la necesidad de reflexionar sobre las dimensiones axiológicas, políticas, institucionales y culturales de la EaD para desnaturalizar las tradiciones universitarias.

En el contexto institucional descrito, destaca el compromiso del equipo docente, evidenciado a través del análisis de planes de estudio, aulas virtuales, propuestas pedagógicas, intervenciones docentes y expresiones estudiantiles. Este enfoque valora los sentimientos y el autoconocimiento de cada estudiante, reconociendo la importancia de reflexionar sobre sus habilidades y motivaciones, especialmente en la modalidad a distancia. Estas percepciones son fundamentales para afrontar con éxito la vida académica, un proceso constantemente desafiado por un sistema donde cada estudiante es el motor central (Garmendia, 2020). A través de los Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje, se busca generar oportunidades de reflexión y acompañamiento, promoviendo la apropiación del conocimiento necesario para avanzar tanto en lo disciplinar como en lo "performativo escolar".

La propuesta contó con un aula virtual como dispositivo protagonista en el cual los foros ofrecieron un espacio de escucha-lectura atenta, donde, además del trabajo intelectual, se expresaron emociones ligadas a la experiencia de estudio en estos entornos. Fue altamente valorado el tomar conciencia de la propia motivación, del repertorio de habilidades, y de las estrategias cognitivas y metacognitivas al abordar contenidos y actividades.

Acerca de la motivación y estrategias de aprendizaje

ISBN: 978-987-811-225-1

Los hallazgos se obtuvieron mediante el *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ), administrado a estudiantes entre 2018 y 2021, con participación voluntaria. El cuestionario, compuesto por dos secciones (motivación y estrategias de aprendizaje), profundiza en el autoconocimiento de los aspectos motivacionales y las estrategias de estudio vinculados con la lectura y escritura. La sección de motivación evalúa las metas estudiantiles y sus creencias respecto de un curso, indagando las percepciones acerca de sus habilidades para lograr éxito y su nivel de ansiedad frente a las evaluaciones. La segunda sección evalúa el uso de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el manejo de recursos para aprender.

Los resultados mostraron perfiles motivacionales y cognitivos favorables para el estudio a distancia, en consonancia con tendencias similares halladas en estudios sobre MTI desarrollados en la última década, tanto en EaD como en presencialidad (Hoffmann, Rainolter, Garmendia, 2021; Rodríguez, 2020; Garmendia, Orellano, Rodríguez, Senger, 2020; Hoffmann, Rosales, 2018).

El grupo estudiado mostró estrategias de organización y elaboración propicias para el estudio a distancia, asociadas tanto a sus características sociodemográficas como a las ventajas de la modalidad que fomentan la autonomía. Se registró un alto nivel de autorregulación metacognitiva y reflexión sobre su trabajo académico y los procesos cognitivos involucrados, influenciado por los contenidos y la modalidad de la asignatura.

Los bajos niveles en las escalas de aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda también reflejarían cierta asociación con características de quienes estudian a distancia. El protocolo de aplicación del MSLQ prevé una detallada devolución individual, como retroalimentación. Luego se propuso un foro para poner en diálogo y reflexionar en torno a los resultados. Este intercambio puede haber favorecido la valoración de actividades con pares. Las tareas propuestas, wikis y videos grupales con exposiciones orales, fueron claves para fomentar el trabajo colaborativo, promoviendo la creación de grupos de estudio.

ISBN: 978-987-811-225-1

El predominio de la motivación intrínseca sugiere un interés genuino por aprender, impulsado por el valor, curiosidad o desafío de las actividades (Alonso Tapia, 1995; Huertas, 1997; Chiecher, 2008). Esta motivación se asocia con un uso más efectivo de estrategias de autorregulación metacognitiva y un mejor manejo de la ansiedad. Estas características facilitan un procesamiento más profundo de los materiales de estudio (Pintrich, 2000; Chiecher, 2008; Paoloni, 2014). Además, se observó que quienes trabajan más horas enfrentan dificultades para organizar su tiempo de estudio.

La única escala que mostró diferencias significativas entre los grupos que cursaron antes y durante la pandemia (2018/19-2020/21) fue la de creencias de control. Los primeros mostraron mayores niveles de creencias sobre el control de su aprendizaje. En otras escalas relacionadas, como creencias de autoeficacia, motivación intrínseca y valoración de la tarea, los puntajes fueron levemente menores. Este cambio invita a reflexionar sobre cómo la pandemia afectó las vivencias estudiantiles. En particular, el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) pudo haber influenciado la cursada a distancia. Dado que la mayoría de las participantes son mujeres, este fenómeno podría explicarse por su responsabilidad en los cuidados de niños, adolescentes y adultos mayores en sus hogares o comunidades.

Se identificaron patrones entre el uso de estrategias y la motivación, lo que permitió construir categorías aglomeradas en tres grupos o clusters con características homogéneas. Estos hallazgos ofrecen una base para diseñar estrategias didácticas más personalizadas y divergentes. Un diseño posible incluiría itinerarios de cursada más autónomos, permitiendo elegir el ritmo y tipo de actividades según los patrones de cada cluster. Para el grupo con baja motivación y uso de estrategias (cluster 1), se podrían ofrecer dispositivos de apoyo como talleres y acompañamiento tutorial personalizado. Para el grupo con niveles medios o bajos (cluster 2), se podrían implementar acciones de monitoreo y ajustes puntuales. Finalmente, para el grupo con alta motivación y uso de estrategias (cluster 3), se podrían diseñar actividades más abiertas, divergentes y con mayor profundización de contenido, favoreciendo el desarrollo de sus

ISBN: 978-987-811-225-1

capacidades. Ciertas teorías sobre la personalización del aprendizaje en EVEA (Baguley, M., Danaher, et al., 2014; Sabulsky, Bosch, Alessio, 2021) proponen alternativas para diseñar actividades según perfiles homogéneos. Otra opción es explorar el uso de analíticas de aprendizaje para generar personalización mediante reglas aplicadas a segmentos de usuarios (Sabulsky, 2019; Ruiperez Valente, 2020).

Acerca de las emociones en contextos académicos

Se indagaron relaciones entre las estrategias de aprendizaje, motivaciones y emociones de las/os estudiantes de la asignatura, a través de un análisis de contenido de textos escritos en tres momentos de participación estudiantil. Con base en la taxonomía tridimensional de Pekrun (2007) y la teoría de control-valor, se exploraron los antecedentes de las emociones expresadas. Al inicio, predominaban emociones vinculadas a expectativas de metas personales y profesionales, junto con ansiedad e incertidumbre sobre los desafíos del entorno virtual. A medida que avanzaba la cursada, las emociones cambiaron según las estrategias de aprendizaje implementadas, como manejo del tiempo y organización. La esperanza de completar la formación fue clave, especialmente para quienes percibían la EaD como una oportunidad para transformar sus proyectos de vida. El disfrute también se asoció al logro académico y la participación en foros.

La segunda indagación sobre las emociones en la cursada se realizó en el foro de devolución de resultados del MSLQ. Las/os estudiantes manifestaron su percepción del cuestionario como una oportunidad valiosa para enriquecer su autopercepción académica. Predominó la anticipación de logros, con ansiedad como emoción principal, reflejando un control parcial sobre los resultados y miedo ante las instancias finales de acreditación oral. El disfrute, como emoción secundaria,

ISBN: 978-987-811-225-1

evidenció el dominio de las actividades de aprendizaje, lo que redujo emociones negativas como el aburrimiento o enojo. Se reflexionó sobre el escaso uso de estrategias de trabajo con pares y la búsqueda de ayuda, sugiriendo su implementación para enfrentar las ansiedades académicas y los exámenes finales. Una manifestación relevante tuvo que ver con cómo la ansiedad y la sensación de soledad se vieron atenuadas por las actividades de trabajo grupal, altamente valoradas por las/os estudiantes.

Al final de la cursada reflexionaron metacognitivamente sobre su proceso de alfabetización universitaria, mencionando emociones negativas como frustración y ansiedad al inicio de los estudios universitarios. Se destacó el protagonismo de las estrategias cognitivas y metacognitivas desarrolaldas, las cuales activaron emociones positivas vinculadas a los resultados, como alegría, orgullo y gratitud, producto del empoderamiento y la confianza en sus capacidades, a pesar de los miedos.

La virtualidad se destacó como un componente clave por las oportunidades de acceso que ofrece, aunque surgieron dificultades de conectividad, especialmente durante la pandemia. A pesar de que la mayoría de las/os estudiantes tenía dispositivos propios o compartidos, menos de la mitad enfrentó problemas como fallas en tutorías, entregas o parciales. Estos inconvenientes afectaron más los estados emocionales que las motivaciones, generando ansiedad, enojo y frustración, exacerbadas por el aislamiento social. Un hallazgo importante fue la relevancia de conocer las limitaciones en zonas afectadas por cortes de luz e inestabilidad de conexión, lo que subraya la necesidad de fortalecer estrategias de organización del tiempo y ambiente para regular la ansiedad. Estas dificultades se integraron al *menú estudiantil*, convirtiéndose en aspectos clave dentro de la modalidad pedagógica y el proceso de alfabetización académica a distancia.

A modo de cierre

El recorrido realizado permitió conocer el modo en que las motivaciones, estrategias y emociones interjuegan en la formación de quienes estudian a distancia en la universidad. La EaD se presenta

ISBN: 978-987-811-225-1

no sólo como un dispositivo democratizador de la educación superior, sino también como un puente de acceso a diversas trayectorias, donde se valora lo propio y se reconoce al otro, incorporándose con un *rostro humano*, incluso en la distancia. Los hallazgos refuerzan la dimensión política de la educación (Freire, 1975, 2005, 2006) y el potencial transformador de las tecnologías como creación humana, que se articula con las relecturas que este trabajo hace sobre los sentidos y sentires de la alfabetización universitaria en los contextos de EaD.

Referencias Bibliográficas

Baguley, M., Danaher, P. A., Davies, A., De George-Walker, L., Jones, J. K., Matthews, K. J., y De George-Walker, L. (2014). *Educational learning and development: building and enhancing capacity*. Springer.

Chiecher, A. (2008) Motivación y uso de estrategias de aprendizaje. Conceptualizaciones actuales en Donolo, D y Rinaudo, M. (Ed) *MSLQe-MSLQvv. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje.* Ed. De la Fundación Universidad de Río IV.

Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, *27*(107), 118-133.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* México D.F.: Siglo XXI

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México D.F.: Siglo XXI

Garmendia, E, Cozzi, P. y Senger, M. (2010) Desigualdad persistente, un reto para la universidad pública: el papel de la motivación en las trayectorias formativas de los estudiantes de modalidad a distancia, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, n.º 4, Art. n.º 4, feb. 2010, doi: 10.35362/rie5141822

ISBN: 978-987-811-225-1

Garmendia, E. (2020) Plan de Trabajo Docente. Metodología del trabajo intelectual aplicada al estudio de la bibliotecología. Cod. BMT. Facultad de Humanidades. Departamento de Ciencia de la Información. UNMdP.

Garmendia, E; Orellano, M., Rodriguez, R. Senger. M (2020 – en edición) *Singularidades en las motivaciones y estrategias para trabajar y estudiar a distancia o presencial en la universidad*.

Hammond, F. (2017). *Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Hoffmann, M. M., y Rosales, M. (2018) L. La alfabetización universitaria: motivación y estrategias de aprendizaje en Buenaventura, B. del Cueto, J; di Piero E. y otros *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria*. Flacso. Área Educación, 2017, pp. 109-119. [Online]. Available: http://flacso.org.ar/publicaciones/nuevos-desafios-en-educacion-una-mirada-interdisciplinaria/

Hoffmann, M. M. (2024) Educación a distancia: motivaciones, estrategias y emociones de estudiantes universitarias/os en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. -- Tesis (Magister). Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología.

Hoffmann, M; Rainolter, A.; Garmendia, E. (2021). Emociones y motivaciones en juego en las experiencias de estudios universitarios a través de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje: Avances de investigación y notas reflexivas en pandemia. *Revista de Tecnología y Ciencias aplicadas, 6-N° 1*, 13-30. Recuperado de http://retyca.tecno.unca.edu.ar/volumen-6-no-1-2021/

Lacaze, M.V. (2011). El acceso a la educación universitaria en Argentina. ¿Existen oportunidades para todos los hogares? Saarbrücken: Editorial Académica Española. ISBN 978-3-8454-8690-1

ISBN: 978-987-811-225-1

Martinez, D; Morabes, P (2020) *Zona de Promesas. Primera generación de estudiantado universitario de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina* (2008-2015). https://doi.org/10.15359/ree.24-3.27

Moreno, J. E., y Chiecher, A. C. (2019). Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, socio-demográficos, laborales y vitales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *10*(2), 73-90.

Morin, E. (1991). *Introducción al pensamiento complejo*, edición española a cargo de Marcelo Pakman. Barcelona, Gedisa.

Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (12(3)), 567-596.

Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos en Paoloni, PV, Rinaudo, MC y González Fernández, A.(Comps.*) Cuestiones en Psicología Educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo.* Cuadernos de Educación. Universidad de la Laguna (ULL); Universidad Nacional de Río IV (UNRC), Sociedad Latina de Comunicación Social (SLCS) Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Controls Value Theory of Achievement Emotions: an integrative approach to emotions in education. En Schutz, P. y Pekrun, R. (2008). Emotion in education. California: Academic Press

ISBN: 978-987-811-225-1

Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. En *The Journal of Early Adolescence*, *14*(2), 139-161.

Rodriguez, R. (2020) Estrategias de aprendizaje y motivación en los estudiantes de primer año de la carrera de Bibliotecología. Tesis de Grado para la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación para bibliotecarios titulados en el nivel superior universitario y no universitario.

Ruipérez-Valiente, J. A. (2020). El Proceso de Implementación de Analíticas de Aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, *23*(2), 85–101. https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26283

Sabulsky, G. (2019). Analíticas de Aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista Iberoamericana De Educación*, *80*(1), 13-30. https://doi.org/10.35362/rie8013340

Sabulsky, G., y Bosch Alessio, C. (2021). Estudiar en la universidad virtualizada: una aproximación a perfiles tecnopedagógicos de estudiantes. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, *13*(2), 124-141.

Vasquez Martínez, C. R. V., Rodriguez Pérez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *37*(3-4), 107-122.

ÍNDICE DE GRADUACIÓN: EL CASO DE LA/O/ES ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y DOCUMENTACIÓN DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES, UNMDP.

ISBN: 978-987-811-225-1

Orellano, Laura
Departamento de Ciencia de la Información. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
lauraorellano@mdp.edu.ar

Tomaino, Valeria
Departamento de Ciencia de la Información. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
valeriabtomaino@gmail.com

Vuotto, Andres
Departamento de Ciencia de la Información. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
avuotto@gmail.com

Resumen

El creciente acceso a la educación superior en nuestro país contrasta con las elevadas tasas de abandono y fracaso académico, lo que conlleva directamente a bajas tasas de graduación o permanencia más allá de los tiempos estipulados en los planes de estudio (Araujo, 2008; Navarro, 2014). Este fenómeno que Engstrom y Tinto (2008) comparan con una puerta giratoria, se acentúa en la etapa de elaboración de tesis, especialmente en las licenciaturas y posgrados, donde los estudiantes ingresan a la universidad, pero no logran completar sus estudios. En relación con ello, algunos autores refieren al estado ¨Todo menos tesis¨ o ¨Todo menos investigación¨ que continúa hasta su presentación y defensa. Abreu (2015) describe la situación del estudiante como una paradoja. Por un lado, se encuentra a punto de alcanzar la meta, pero por el otro, muy lejano a ella. En este sentido nos hemos planteado distintos interrogantes ¿Existe falta de motivación? ¿Reciben escaso apoyo institucional? ¿Faltan tutores? ¿Cuestiones personales: trabajo, familia? ¿Es la modalidad distancia un condicionante para la no finalización de la carrera? En virtud de las respuestas obtenidas pensaremos cómo podemos como institución intervenir en este tema y qué opciones podemos brindar a los alumnos en tramo de tesis para concluir la carrera. Entendemos que obtener la respuesta a estos interrogantes nos dará la posibilidad de minimizar el tiempo que, actualmente percibimos, demoran nuestros/as alumnos/as en concluir su carrera además de desarrollar herramientas en este sentido que puedan aplicarse desde la cursada de las asignaturas y así lograr que nuestros/as estudiantes lleguen al tramo de tesis más preparados para afrontar este desafío.

Palabras clave: Educación a distancia; LICAD; deserción; tesis de grado

ISBN: 978-987-811-225-1

Introducción

En este contexto, en el marco de las VI Jornadas de Investigadores, Grupos y Proyectos en Educación, se exploran algunos desafíos que enfrentan estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (LICAD) de la UNMdP durante la elaboración de sus tesis de grado. A través del análisis de intercambios con estudiantes, se busca identificar problemáticas transversales, con el fin de trabajar en estrategias de acompañamiento académico y desarrollar herramientas que puedan aplicarse desde la cursada de las asignaturas y así lograr que nuestros estudiantes lleguen al tramo de tesis más preparados para afrontar este desafío. Entendemos que de esta manera podremos contribuir al fortalecimiento del plan piloto de terminalidad del Departamento de Ciencia de la Información, actualmente vigente para las carreras de Bibliotecario Escolar en sus modalidades presencial y distancia y bibliotecario documentalista extendiendolo a la licenciatura.

El plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación requiere con posterioridad a la aprobación de las asignaturas obligatorias en un lapso menor a dos años, el desarrollo y defensa de una tesina para la obtención del título, según lo estipulado por la Ordenanza de Consejo Académico 393/18. Sin embargo, datos recopilados en un análisis cuantitativo previo acerca del dictado del taller de tesis entre los años 2018-2021 evidencian que, aunque el 63,6% de estudiantes a los que se le designa un tutor de tesis se gradúa dentro de los dos años posteriores, un porcentaje significativo no logra culminar el proceso. Otro aspecto relevante, se observó al notar que el 38,2% de estudiantes que aprobaba el taller, no alcanza a graduarse, así como dentro de ese porcentaje, un grupo significativamente menor, no inicia su tesina.

Estas cifras reflejan diversidad en los tiempos de finalización y dan cuenta de la necesidad de fortalecer estrategias de acompañamiento para acompañar al plan piloto de terminalidad. La

ISBN: 978-987-811-225-1

importancia de este acompañamiento en el proceso de tesis resulta por lo tanto fundamental para intentar garantizar el éxito académico de nuestros estudiantes.

En esta ponencia se analizan respuestas recibidas de tesistas en diferentes etapas de sus trabajos finales identificando problemáticas transversales, con el fin de trabajar en estrategias y desarrollo de herramientas que puedan aplicarse desde los inicios de la carrera, con el fin de mejorar la preparación de los estudiantes para la instancia de tesis.

Perspectivas estudiantiles en la instancia de tesis

Analizando los intercambios del área de tesis con estudiantes durante el último periodo, se destacan problemáticas transversales en donde la motivación, la comunicación, el apoyo institucional, cuestiones administrativas y tecnológicas, así como ciertas perspectivas acerca de las asignaturas obligatorias, dan cuenta de necesidades de los tesistas que pueden ser consideradas para planificar algunas modificaciones.

La motivación ocupa un espacio central en el progreso de los estudiantes en su trabajo de tesis. A modo de ejemplo, un estudiante expresa su gratitud por el acompañamiento recibido por sus tutores: "*Con mi directora y codirector me siento súper cómodo, ya que no solo me están orientando en cómo encarar mi tesis, sino que me ayudan un montón a mejorar mi redacción académica. En este momento nos encontramos terminando de definir la metodología.*" Esta actitud proactiva refleja el impacto positivo de un acompañamiento adecuado. Sin embargo, otros estudiantes, muestran falta de motivación relacionada con dificultades de orientación y/o de preparación: "*El avance es muy lento y la mayoría de las veces no siento que tengo una guía o apoyo. No estoy conforme con esta instancia, y ya quiero terminar con este proceso que me genera incertidumbre.*" Estas diferencias en la comunicación, evidencian la importancia del apoyo constante y personalizado.

En torno a la comunicación con los directores de tesis emerge a su vez un tema recurrente. Mientras algunos estudiantes, relatan experiencias positivas como la siguiente: "*El desarrollo de*

ISBN: 978-987-811-225-1

mi tesis se está efectuando en concordancia con el cronograma trazado en el proyecto. Estoy trabajando con el profesor sin inconvenientes." Otros, expresan insatisfacción: "*Desde que me fue asignada mi tutora, sólo se limitó a contestar mis correos o mensajes de WhatsApp y armar un drive, pero aún no ha leído mi propuesta, lo que no me ha permitido avanzar.*" Estas diferencias subrayan la necesidad de protocolos que aseguren la comunicación efectiva entre estudiantes y directores. En este punto, cabe aclarar que los tiempos no son lineales para tutores y estudiantes. En ocasiones, los estudiantes manifiestan interrumpir de su parte la comunicación por motivos personales o laborales y luego se les dificulta retomar nuevamente el trabajo y el vínculo con aquel que acompaña. A eso se le suma que, al contactar nuevamente al director, el docente generalmente está comprometido con otros estudiantes.

Por otra parte, la modalidad a distancia plantea desafíos específicos, como: "*Tuve problemas con Gmail y no me aparecían los comentarios del drive ni los correos. Pensaba que todavía no tenía correcciones, pero era que no tenía espacio.*" Además, la claridad en los procesos administrativos es necesaria, como señala otra tesista: "*Quisiera saber cómo continuar administrativamente con la presentación, ya que creo que pronto puedo estar en condiciones de entregar la tesina.*" Esto evidencia la necesidad de herramientas tecnológicas y orientación administrativa que acompañe a los estudiantes en cada etapa del proceso.

En este último periodo, se ha observado que el seguimiento contínuo desde el área de tesis, implica cierto compromiso por parte del estudiante y a la vez, evita la desconexión con la universidad. En otro orden, durante el ciclo lectivo anterior, se implementaron algunos talleres que acompañaron cercanamente a los tesistas. Por un lado, dos específicos del área metodológica dictados por el departamento de Letras de nuestra facultad y por el otro, un taller específico de escritura académica propio de nuestro departamento. Entre los intercambios, algunos estudiantes manifiestan que se conectaron nuevamente con una cursada cuatrimestral que los vuelve a acercar a la escritura. Una estudiante afirmó: "*Es muy necesario para mí este taller ya que estoy manejando mucha información y me cuesta encontrar un 'hilo' para empezar a escribir el marco*

ISBN: 978-987-811-225-1

teórico, y que quede ordenado y coherente." Mientras tanto, otros que aún no han participado en los talleres los perciben como una oportunidad: "*Voy a tratar de hacerlo, ya que creo que será muy útil para mí*." El taller aparece entonces, como un espacio clave para fomentar el avance y superar obstáculos específicos.

En síntesis, las respuestas recopiladas reflejan diversidad de experiencias. Algunos estudiantes avanzan con firmeza: "*Mi plan es entregar la primera versión terminada en octubre. Si consigo hacerlo durante septiembre, mejor*." Mientras que otros, enfrentan barreras significativas que ponen de manifiesto la importancia de un acompañamiento equitativo que responda a las necesidades individuales de cada estudiante.

A modo de conclusión

Las respuestas analizadas reflejan experiencias y necesidades que enfatizan la importancia de fortalecer los sistemas de acompañamiento, comunicación y recursos institucionales.

En relación con el acompañamiento, el seguimiento brindado desde el área de tesis a tesistas en curso ha contribuido a evitar su desconexión con la universidad. Sin embargo, algunos estudiantes señalaron que, al no existir un régimen con entregas obligatorias como en las cursadas, enfrentan mayores dificultades para mantener un avance continuo en sus trabajos finales debido en gran parte, a obligaciones familiares y laborales. Además, se identificaron obstáculos relacionados con la escritura académica y el área metodológica, lo que llevó a la planificación desde el Departamento de Ciencia de la Información de un taller optativo orientado a mejorar estas habilidades específicas en los trabajos finales. Por su parte, los talleres metodológicos dictados desde el Departamento de Letras combinan aportes vinculados a la escritura y metodología de la investigación.

Estas iniciativas buscan consolidar un entorno académico que facilite el progreso y la finalización de las tesinas de grado. El seguimiento continuo, acompañado de estrategias de apoyo definidas, podría ser un insumo adicional a sumar al plan piloto de terminalidad para gradualmente elevar los índices de graduación.

ISBN: 978-987-811-225-1

Referencias Bibliográficas

Abreu, J. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) All But Thesis Syndrome. Daena: *International Journal of Good Conscience*, *10*(2), 246-259.

Araujo, S. (2008). Los estudios universitarios en los alumnos de nuevo ingreso. *Aristas Revista de Estudios e Investigaciones*, 199-220. Recuperado de http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Araujo%2C%20%20S._0.pdf

Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Learning better together: The impact of learning communities on the persistence of low-income students. *Opportunity Matters: A Journal of Research Informing Educational Opportunity Practice and Programs, 1*(1), 5-21.

Navarro, F. y Brown, A. (2014). Unidad 4: Leer y escribir en la universidad. En Navarro, F. (coord) *Manual de escritura para carreras de humanidades.* (p. 86-95). Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires.

Conversatorio XIII- Coordina: Nicolás Braun

INTEGRACIÓN DOCENCIA Y EXTENSIÓN: CLAVES PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. ANÁLISIS PROPOSITIVO DE UNA CAPACITACIÓN A DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIO DE LOS LLANOS SUR DE LA PROVINCIA DE LA RIOJA PARA EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA, DESDE EL ÁREA DE INFORMÁTICA DE LA SEDE CHAMICAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA

Farias, Pablo
UNLaR – Universidad Nacional de la Rioja
pablossfarias@gmail.com

Senger, Mariela V.

ISBN: 978-987-811-225-1

Facultad de Humanidades -UNMdP
mvsenger@mdp.edu.ar

Garmendia, A. Emilia
Facultad de Humanidades -UNMdP
egarmen@mdp.edu.ar

Resumen

Se comunican avances en el análisis y propuesta de una práctica situada realizada en el marco del Trabajo Profesional de la CEDU sobre un proyecto de intervención que, mediante una capacitación docente -llevada a cabo entre 2017-2018- buscó la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso educativo, para mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar igualdad de oportunidades en el nivel secundario. La capacitación objeto de análisis se desarrolló bajo la coordinación del Área de Informática de la Sede Chamical de la Universidad Nacional de La Rioja, desde la perspectiva del compromiso social de la universidad, para acompañar los propósitos del Programa Conectar Igualdad del gobierno nacional. La necesidad del proyecto de capacitación surgió de las demandas de los docentes en los Llanos Sur de la provincia de La Rioja, quienes expresaron la urgencia de adoptar herramientas tecnológicas, especialmente las computadoras proporcionadas por el "Programa Conectar Igualdad". Este proyecto de intervención se enfocó en la integración de las TIC, con el objetivo de mejorar las prácticas docentes y garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje. La incorporación de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo no solo moderniza los procesos de enseñanza, sino que también permite una mayor personalización del aprendizaje, atendiendo a las necesidades individuales de cada estudiante.

Palabras clave: docencia universitaria; extensión; capacitación; TIC

Introducción

El propósito del análisis de dicha práctica situada en clave didáctica, pedagógica, política, institucional y tecnológica, entre otras, es posibilitar la reflexión crítica sobre la relación: docencia y extensión universitaria a sabiendas de que existe "una tensión teórica y práctica en el modo de dar lugar a la integración docencia, extensión e investigación en la formación universitaria" (Rafaghelli, 2016). Asimismo, habilita a planear mayores y mejores acciones para consolidar el vínculo con los territorios, y la consecuente retroalimentación con la docencia

ISBN: 978-987-811-225-1

universitaria, a través del diseño de una propuesta de capacitación superadora, sobre el uso e integración de las TIC en el nivel secundario.

El diseño metodológico prevé la realización de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes capacitandos y capacitadores, el análisis documental de planificaciones de la capacitación y de las propuestas de la cátedra de Informática y las convocatorias de extensión de la UNLAR, para conocer, relevar y describir actuaciones y situaciones en diferentes contextos temporales. En la actualidad se avanzó en la ampliación del marco teórico, la reseña de las capacitaciones realizadas y la sistematización documental de las planificaciones.

Se espera que el análisis crítico de la implementación del Proyecto de Capacitación a docentes de nivel secundario de los Llanos Sur de la provincia de la Rioja sobre uso e integración de las TIC en la enseñanza visibilice las experiencias de extensión como parte fundamental de la práctica docente y su incorporación al desarrollo de los contenidos en las cátedras. Esto nos habla de asumir las experiencias de extensión como una forma efectiva de concretar la integralidad de las funciones sustantivas de la universidad reformista (Caldelari, 2008): la genuina democratización de la enseñanza, el compromiso con la realidad social y el contexto local, y la investigación para generar conocimientos de la práctica docente.

Guiados por la intención de dar cuenta de un proceso de formación y de la reflexión en torno a experiencias docentes y de extensión se comparten a continuación tramos del proceso final de la Especialización en Docencia Universitaria (CEDU), ofrecida por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Ésto ha representado una significativa oportunidad, especialmente para quienes tenían restringidas sus posibilidades de formación en territorios como el interior de la provincia de La Rioja, ejercían la docencia en el nivel superior universitario y se encontraban motivados por mejorar su práctica educativa a través de un enfoque reflexivo y crítico. Ese tramo final implicó el proceso de elaboración del Trabajo Profesional (TP), el cual se presentó como un ejercicio integrador que los participantes deben desarrollar al final de su formación, que podía adoptar una de las siguientes modalidades:

ISBN: 978-987-811-225-1

a) Trabajo de investigación: en esta modalidad, el especialista deberá formular preguntas de investigación, definir objetivos y seleccionar enfoques y técnicas para la recolección de datos. Su objetivo es profundizar en la comprensión de un problema educativo específico, aportando hallazgos relevantes al campo de estudio.

b) Análisis de una práctica situada: esta opción implica un análisis detallado de una propuesta didáctica en un contexto educativo concreto. Utilizando diversas técnicas de indagación y marcos conceptuales, el especialista explorará en profundidad las dinámicas de la práctica analizada. El propósito es generar una propuesta innovadora que contribuya a la mejora de la práctica educativa estudiada,

Se optó por el análisis de una práctica situada, en este caso valorizando la misión de extensión de nuestra Universidad, especialmente en la Sede Chamical. Se concibe a la extensión como un mecanismo de articulación entre la academia y la comunidad. La educación superior tiene un rol fundamental en la generación y transferencia de conocimiento, y la extensión universitaria se presenta como un espacio clave para vincular la teoría con la práctica, permitiendo que los saberes académicos se traduzcan en acciones concretas que beneficien a la sociedad. A través de la articulación con las instituciones educativas, la UNLaR no solo contribuye a la formación de los docentes en ejercicio, sino que también genera instancias de reflexión y construcción colectiva del conocimiento, promoviendo un aprendizaje colaborativo basado en la experiencia y en la resolución de problemáticas reales del entorno educativo.

Analizar esta práctica situada en clave didáctica, pedagógica, política, institucional y tecnológica, entre otras, nos posibilitó la reflexión crítica sobre la relación: docencia y extensión universitaria a sabiendas de que existe “una tensión teórica y práctica el modo de dar lugar a la integración docencia, extensión e investigación en la formación universitaria (Rafaghelli, 2016). Asimismo, nos habilitó a planear mayores y mejores acciones para consolidar el vínculo con los territorios, y la consecuente retroalimentación con la docencia universitaria, a través del diseño de una propuesta de capacitación superadora, sobre el uso e integración de las TIC en el nivel secundario.

ISBN: 978-987-811-225-1

La experiencia objeto de análisis en el trabajo profesional

La cátedra de Informática desempeñó un rol clave al proponer la inclusión de proyectos de extensión que culminaran en capacitaciones docentes, permitiendo una formación integral. La enseñanza de la informática en la formación docente no solo debe centrarse en el uso instrumental de las tecnologías, sino que también debe abordar su dimensión pedagógica, analizando cómo pueden potenciar la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, la cátedra asumió el desafío de diseñar un programa de formación que combinara aspectos teóricos y prácticos, proporcionando a los docentes herramientas para integrar de manera efectiva las TIC en sus clases. A través de actividades de experimentación, análisis de casos y prácticas guiadas, los participantes tuvieron la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales, reflexionando sobre su impacto y ajustando sus estrategias en función de las necesidades de sus estudiantes.

Se fundamentó en dos modelos conceptuales esenciales: el modelo TPACK (Koehler, Mishra, y Cain, 2013), que facilita la integración tecnológica en la enseñanza desde un enfoque pedagógico, y la extensión crítica, que refuerza el compromiso social de la universidad con su entorno. El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) propone un enfoque integral para la integración de la tecnología en la educación, destacando la intersección entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico. Este modelo permite a los docentes desarrollar estrategias de enseñanza efectivas, en las que la tecnología no sea un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar la comprensión de los contenidos y la participación de los estudiantes. Por otro lado, la extensión crítica enfatiza la necesidad de que la universidad asuma un papel activo en la transformación social, generando instancias de aprendizaje que respondan a las problemáticas del contexto y promoviendo el desarrollo de una educación más equitativa e inclusiva.

El contexto que motivó la implementación de este proyecto se situó en los Llanos Sur de la provincia de La Rioja, donde numerosos docentes manifestaron dificultades en el manejo de las

ISBN: 978-987-811-225-1

herramientas tecnológicas provistas por el Programa Conectar Igualdad. Esta región, caracterizada por su diversidad geográfica y socioeconómica, presenta desafíos específicos en cuanto al acceso y uso de la tecnología en las escuelas. Si bien el Programa Conectar Igualdad ha representado un avance significativo en la provisión de equipamiento tecnológico para estudiantes y docentes, su impacto ha sido limitado por la falta de capacitación en el uso de estas herramientas. Muchos docentes han expresado dificultades para integrar las TIC en sus prácticas pedagógicas, ya sea por falta de formación, por limitaciones en la infraestructura tecnológica de sus instituciones o por la escasa conectividad en ciertas zonas.

El desarrollo del proyecto se estructuró en las siguientes etapas:

1. Introducción a las TIC y su aplicación en la enseñanza: Se abordaron herramientas básicas y se fomentó la familiarización con entornos digitales.
2. Integración de TIC en estrategias didácticas: Se trabajó en la aplicación de recursos tecnológicos para diseñar clases interactivas y mejorar la participación de los estudiantes.
3. Consolidación y evaluación de prácticas mediadas por TIC: Se incentivó la elaboración de proyectos pedagógicos que integraran los conocimientos adquiridos en las etapas previas.

Durante la ejecución del proyecto, se llevaron a cabo encuentros sincrónicos quincenales, complementados con tutorías virtuales y acompañamiento personalizado. La estrategia de enseñanza se diseñó para adaptarse a las necesidades de cada docente, facilitando su proceso de aprendizaje y aplicación práctica de los contenidos.

Estas limitaciones no solo afectaban su desempeño profesional, sino que también influían en la calidad educativa de los estudiantes. La brecha digital sigue siendo un problema importante en el sistema educativo, ya que la falta de acceso y conocimientos sobre el uso de la tecnología impacta directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En un contexto en el que la digitalización avanza a un ritmo acelerado, es crucial garantizar que todos los docentes y alumnos tengan las herramientas necesarias para desarrollar competencias digitales que les

ISBN: 978-987-811-225-1

permitan desenvolverse en la sociedad del conocimiento. La falta de formación en TIC no solo reduce la efectividad de la enseñanza, sino que también limita la capacidad de los estudiantes para adquirir habilidades esenciales para su futuro académico y profesional.

En este sentido, la capacitación en TIC se estableció como una estrategia clave para reducir la brecha digital, mejorar la enseñanza y potenciar estrategias didácticas innovadoras que fomenten una educación más inclusiva y equitativa. El proyecto no solo buscó fortalecer el uso de herramientas tecnológicas en el aula, sino también fomentar un cambio de paradigma en la enseñanza, promoviendo metodologías activas que colocaran a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje. El proyecto se diseñó en tres etapas progresivas de capacitación semipresencial, combinando clases teóricas y prácticas con una metodología cualitativa, exploratoria y descriptiva. A través de la formación en TIC, los docentes pudieron explorar nuevas formas de enseñanza basadas en el aprendizaje colaborativo, la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y la evaluación formativa mediada por tecnología.

El propósito central del proyecto fue generar espacios de comunicación e interacción entre docentes de diversas áreas, promoviendo el intercambio de saberes y experiencias en torno a las TIC y su aplicación en la enseñanza. En este marco, se buscó facilitar el uso de recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas, permitiendo el desarrollo de competencias digitales esenciales para la educación contemporánea. Para alcanzar este objetivo, los docentes debían adquirir conocimientos básicos sobre herramientas tecnológicas, desarrollar habilidades para su aplicación en contextos educativos e incorporar nuevas estrategias didácticas que integraran tecnología en el aula para optimizar el aprendizaje.

Avances en el análisis de la práctica situada

El propósito del análisis de la práctica situada antes descripta, en clave didáctica, pedagógica, política, institucional y tecnológica, entre otras, es posibilitar la reflexión crítica sobre la relación:

ISBN: 978-987-811-225-1

docencia y extensión universitaria a sabiendas de que existe "una tensión teórica y práctica en el modo de dar lugar a la integración docencia, extensión e investigación en la formación universitaria" (Rafaghelli, 2016). Asimismo, habilita a planear mayores y mejores acciones para consolidar el vínculo con los territorios, y la consecuente retroalimentación con la docencia universitaria, a través del diseño de una propuesta de capacitación superadora, sobre el uso e integración de las TIC en el nivel secundario.

Para el análisis de la práctica situada se procedió a la recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas y el análisis documental de la propuesta de cátedra. Estas entrevistas permitieron recopilar experiencias y percepciones de los docentes respecto a la capacitación en TIC, sus desafíos y oportunidades. El análisis documental complementó esta indagación, aportando información clave sobre la implementación y efectividad de la propuesta formativa.

Los resultados de las entrevistas reflejaron un impacto positivo en las prácticas pedagógicas de los docentes. Entre los hallazgos más relevantes, se destacaron los siguientes:

- Mayor adopción de TIC en el aula: Los docentes comenzaron a utilizar herramientas digitales con mayor frecuencia, generando clases más dinámicas e interactivas.
- Identificación de desafíos: Se reportaron dificultades relacionadas con el acceso a dispositivos, la conectividad y la falta de recursos adecuados en algunas instituciones.
- Impacto en el aprendizaje estudiantil: Se observó un incremento en la participación de los estudiantes, quienes mostraron mayor interés en actividades mediadas por tecnología.
- Valoración de la capacitación: Los docentes destacaron la importancia de la formación continua y solicitaron futuras instancias de actualización.

A partir del análisis de resultados, se propusieron estrategias de mejora para futuras instancias de capacitación:

- Fortalecimiento de la primera etapa de capacitación con talleres de nivelación para asegurar conocimientos básicos homogéneos.

ISBN: 978-987-811-225-1

- Ampliación de la tutoría personalizada en la tercera etapa, facilitando la implementación de proyectos TIC en el aula.
- Creación de centros de recursos digitales en instituciones educativas para mejorar el acceso a equipamiento y soporte técnico.
- Implementación de programas de mentoría, permitiendo que docentes con mayor experiencia en TIC guíen a sus colegas.
- Promoción de proyectos colaborativos con la comunidad, integrando a estudiantes y familias en el uso educativo de las TIC.
- Evaluación periódica de la capacitación, permitiendo ajustes según las necesidades emergentes de los docentes.

Este proyecto demostró que la capacitación en TIC es esencial para la mejora de la calidad educativa y la reducción de la brecha digital. La formación continua permitió que los docentes adquirieran nuevas competencias digitales, optimizando sus prácticas pedagógicas y favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes. A futuro, se recomienda fortalecer la formación con estrategias que garanticen un acceso equitativo a la tecnología y promuevan un acompañamiento sostenido. La articulación entre la universidad y la comunidad educativa seguirá siendo un pilar fundamental para la innovación en la enseñanza y el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad.

Referencias Bibliográficas

Calderari, M. (2008). *La Gaceta Universitaria 1918-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires, Eudeba.

Koehler, M., Mishra, P., y Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) *Journal of Education*, 193(3)

Programa Conectar Igualdad. Decreto 11 / 2022. Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N.). Fecha de sanción 11-01-2022. Publicada en el Boletín Nacional del 12-Ene-2022

ISBN: 978-987-811-225-1

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *En Revista +E versión digita Ediciones UNL.*, (6), 8-15.

SENTIDOS DE LA ADSCRIPCIÓN DOCENTE EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN EN EL VÍNCULO SOCIO COMUNITARIO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES DE LA FCEYN. AVANCES DE LA FORMULACIÓN DEL PROYECTO DE TRABAJO PROFESIONAL DE LA CEDU

Ferreiro, Jorgelina
Facultad de Humanidades, UNMdP
ferreirojorgelinaanabel@gmail.com

Senger, Mariela.
Facultad de Humanidades UNMdP
mvsenger@mdp.edu.ar

Garmendia, Emilia
Facultad de Humanidades UNMdP
egarmen@mdp.edu.ar

Resumen

Este trabajo presenta los avances del proyecto de Trabajo Profesional de la CEDU, que se centra en el análisis del rol de adscripción a docencia en la formación estudiantil mediante experiencias de vinculación y práctica sociocomunitaria en el ámbito de la enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales. La investigación se fundamenta en una revisión de experiencias socio comunitarias realizadas dentro de las cátedras de Política, Organización y Gestión Educativa, y Teoría de la Educación en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Entre las experiencias analizadas se incluyen las tareas docentes propias del desarrollo de las cátedras, así como los talleres en Centros de Extensión Universitaria y proyectos de voluntariado

ISBN: 978-987-811-225-1

y compromiso social en diversas escuelas de la región. El estudio reflexiona sobre cómo los cambios tecnológicos y culturales influyen en las competencias requeridas para los futuros docentes, resaltando la importancia del contexto institucional, la libertad de cátedra y el perfil del alumnado en el desempeño del rol del adscripto.
El proyecto, basado en testimonios de adscriptos, estudiantes y graduados, investiga cómo estos actores contribuyen a las funciones pedagógicas y al desarrollo educativo dentro de sus comunidades. Su objetivo es identificar los elementos que facilitan este rol y fomentar una integración más efectiva de la extensión en el currículo universitario.

Palabras clave: adscripción; profesorado universitario; educación científica; experiencias socio comunitarias; extensión

Introducción

Proyecto de Trabajo Profesional de la CEDU

La Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) es una valiosa oportunidad para docentes de nivel superior que buscan mejorar su práctica educativa de manera reflexiva y crítica. Este programa de posgrado, que se extiende por aproximadamente dos años, abarca temas esenciales como la historia de las universidades, intervención pedagógica y evaluación institucional, preparando a los participantes para analizar y transformar su labor docente.

El enfoque del programa se centra en proporcionar herramientas pedagógicas y didácticas que optimicen la enseñanza. Se pone énfasis en la actualización de conocimientos y el desarrollo de habilidades en planificación, gestión y evaluación educativa, incorporando marcos teóricos y metodologías activas para una enseñanza más efectiva.

Un componente importante es el Trabajo Profesional (TP), que se puede realizar de dos formas:

1. Trabajo de Investigación, donde los participantes investigan un problema educativo específico.

ISBN: 978-987-811-225-1

2. Análisis de Práctica Situada, que implica un examen detallado de una propuesta didáctica en un contexto real, con el objetivo de crear soluciones que mejoren la práctica educativa.

La CEDU no solo eleva la calidad de la formación docente, sino que también fomenta la innovación educativa, contribuyendo al fortalecimiento del sistema educativo y enriqueciendo la experiencia de los estudiantes.

Adscripción y Prácticas Socio Comunitarias en la UNMDP

La UNMDP se enfoca en la formación integral de sus estudiantes, fomentando el desarrollo de competencias que van más allá de lo académico a través de dos iniciativas fundamentales: el proceso de adscripción y las Prácticas Socio Comunitarias (PSC). Ambas experiencias enriquecen la educación de los alumnos y fortalecen los lazos con la sociedad.

El proceso de adscripción ofrece a estudiantes y graduados la oportunidad de implicarse en áreas de docencia, extensión e investigación, lo que facilita su integración en proyectos académicos que complementan su formación profesional. Las áreas específicas de adscripción son:

- Docencia: Colaboración en funciones pedagógicas que impulsan el desarrollo educativo.
- Extensión: Participación en proyectos que conectan a la universidad con la comunidad, reafirmando el compromiso social.
- Investigación: Inclusión en actividades que promueven la indagación y la innovación.

Los postulantes deben ser estudiantes activos o graduados, presentar una propuesta de trabajo y comprometerse a realizar actividades prácticas durante un cuatrimestre.

Las PSC son fundamentales para la graduación, ya que brindan a los estudiantes una experiencia solidaria al abordar problemáticas sociales, medioambientales y económicas. En conjunto con la Secretaría Académica y de Extensión, el programa conecta a los estudiantes con organizaciones de la sociedad civil y del sector público, desarrollando proyectos que beneficiarán a comunidades vulnerables. Las PSC promueven la ética y el compromiso social, permitiendo a los estudiantes

ISBN: 978-987-811-225-1

aplicar sus conocimientos en contextos reales y ampliar su visión sobre desafíos contemporáneos. En este marco, el papel de los adscriptos es crucial, ya que estas prácticas les ofrecen una plataforma para consolidar su aprendizaje y crear un ciclo virtuoso de integración entre contenido académico y conciencia social.

Desde 2014, el Departamento de Educación Científica (DEC) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) ha promovido activamente la participación de adscriptos en la formación práctica de los profesorados, especialmente en cátedras como Teoría de la Educación y Política, Organización y Gestión Educativa. Estas experiencias, que involucran a todo el equipo docente, contribuyen a una educación más humana y comprometida, preparando a los estudiantes para enfrentar futuros retos con una perspectiva crítica y solidaria.

Una de las experiencias más destacadas fue el taller "Hacer Ciencia" realizado en 2014 en el barrio Jorge Newbery, donde 30 niños de 4º grado complementaron su aprendizaje con actividades lúdico-científicas. La organización del taller incorporó tanto trabajo grupal como presencial, agrupando a los estudiantes según su disciplina para la planificación y ejecución de las actividades. En este sentido, el rol de adscripción jugó un papel clave en la coordinación y reflexión sobre los desafíos logísticos que surgieron, como la sincronización de horarios, utilizando herramientas de comunicación virtual para su resolución.

Otra experiencia significativa fue la asistencia técnica durante la III Jornada Institucional del Programa Nacional de Formación Permanente, dedicada a la Evaluación Institucional, ayudando a los docentes a identificar problemáticas relevantes y sistematizar información útil para el Proyecto Institucional de 2015.

También se llevaron a cabo reuniones de cátedra para coordinar aspectos logísticos y cambios en las asignaturas, así como para incorporar a los adscriptos, permitiendo abordar problemas y reflexionar sobre avances a través de encuestas y actividades.

ISBN: 978-987-811-225-1

En todos estos momentos, el adscripto actúa como nexo entre docentes y alumnos, facilitando la comunicación de dudas y sugerencias, lo que enriqueció la formación docente y mejoró la cohesión grupal.

Otros momentos compartidos con las cátedras de Política, Organización y Gestión Educativa y Teoría de la Educación del DEC fueron las experiencias extensionistas y socio comunitarias, a partir de intervenciones en talleres en Centros de Extensión Universitaria, proyectos de voluntariado universitario y acciones de compromiso social en escuelas de Mar del Plata y Mar del Cobo, además de iniciativas para integrar prácticas sociocomunitarias en los programas de los profesorados.

Estas situaciones están enmarcadas en un contexto de transformaciones tecnológicas y culturales que impactan las implicaciones didáctico-pedagógicas para el desarrollo de competencias en futuros docentes.

Desarrollo

Complejidad del rol de adscripta docente, como marco conceptual referencial

El rol del docente adscripto es complejo y ha evolucionado significativamente, moldeado por factores como el funcionamiento institucional, la libertad de cátedra y el perfil estudiantil. La reciente implementación de un nuevo régimen académico en instituciones de educación secundaria y terciaria busca integrar el compromiso profesional con la acción pública, teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y culturales que afectan las competencias necesarias para los futuros educadores y su relación con la producción y transferencia del conocimiento. Esta función va más allá de la enseñanza tradicional y se extiende a diversos contextos (rurales, urbanos, marginales), lo que requiere un firme posicionamiento ético y personal.

Es crucial que los educadores tomen decisiones autónomas basadas en conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante su formación, que debe incluir un análisis de la realidad educativa

ISBN: 978-987-811-225-1

y la inserción de los futuros docentes en un sistema que demanda un compromiso integral, alineado con objetivos nacionales. Este enfoque renovador implica ajustes en los planes de estudio y metodologías, promoviendo no solo la transmisión de contenidos, sino también el desarrollo de habilidades críticas y colaborativas en los estudiantes. Además, se espera que los docentes participen activamente en la investigación y ofrezcan apoyo académico y emocional, especialmente en tiempos de incertidumbre.

La autonomía en la cátedra es fundamental, permitiendo a los docentes innovar y asumir la responsabilidad de la calidad educativa. Adaptar las intervenciones a la diversidad del alumnado es esencial para motivar el aprendizaje y desarrollar competencias relevantes para su futuro profesional. El rol del docente adscripto es dinámico y exige una reflexión constante, donde la adaptabilidad y el compromiso con el aprendizaje y bienestar de los estudiantes son claves para mejorar la calidad educativa y fortalecer el sentido de comunidad en la institución.

Decisiones metodológicas

La propuesta metodológica para el diseño del Proyecto de la CEDU se centrará en la recolección de datos mediante relatos reflexivos de adscriptos, estudiantes y graduados, con el objetivo de analizar el impacto de estas experiencias en el contexto educativo y comunitario. Para ello, se establecen criterios de selección de los participantes que garantizan la diversidad y relevancia de las perspectivas recolectadas.

En primer lugar, se priorizará la diversidad de perspectivas, seleccionando adscriptos, estudiantes y graduados de distintos programas y trayectorias, con el fin de capturar una amplia gama de experiencias que reflejen la heterogeneidad de nuestra comunidad educativa. En segundo lugar, se buscarán experiencias significativas, eligiendo aquellos individuos que hayan enfrentado desafíos relevantes o que posean historias notables en su trayectoria académica o profesional, asegurando que los relatos sean enriquecedores y representativos. Por último, se considerará la

ISBN: 978-987-811-225-1

disponibilidad y compromiso de los participantes, quienes deben estar dispuestos a compartir y reflexionar profundamente sobre sus vivencias, lo que garantizará un compromiso genuino con el proceso de investigación.

El contacto con los participantes se realizará a través de una base de datos que incluirá sus direcciones de correo electrónico o mediante la plataforma educativa de la UNMDP. A cada participante se les proporcionará una explicación clara sobre el propósito del estudio y su relevancia, creando un espacio de confianza que favorezca la participación. Las entrevistas, que podrán ser presenciales o virtuales, seguirán un guión con preguntas clave, tales como:

- ¿Cómo describirías tu experiencia como estudiante, adscripto o graduado?
- ¿Cuáles son los aprendizajes más significativos que has adquirido en tu trayectoria?
- ¿Qué rol crees que has desempeñado dentro de la comunidad educativa?
- ¿Cómo has influido en el aprendizaje de tus compañeros?
- ¿Qué vínculos has establecido que consideras importantes para el trabajo conjunto con las comunidades?

Además, se ofrecerá a los entrevistados la oportunidad de compartir reflexiones finales y pensamientos adicionales que consideren relevantes. Los relatos recolectados tendrán el potencial de revelar necesidades no abordadas tanto en la cátedra como en la comunidad educativa, siendo fundamentales para comprender la construcción de vínculos y fomentar un aprendizaje colaborativo.

Asimismo, estos relatos proporcionarán retroalimentación valiosa que permitirá ajustar y mejorar las metodologías de enseñanza, favoreciendo la creación de espacios colaborativos entre estudiantes, egresados y comunidades. Este enfoque facilitará la identificación y desarrollo de futuros proyectos que aborden necesidades comunitarias específicas, promoviendo el compromiso social de todos los actores involucrados en la educación.

A través de este análisis, se generarán espacios significativos para la reflexión y el aprendizaje colectivo, aportando un valor considerable tanto a la cátedra como a la comunidad educativa.

ISBN: 978-987-811-225-1

Examinar el rol del adscripto, enfatizando las tareas desempeñadas, los aportes a los procesos de aprendizaje y los vínculos establecidos con las comunidades, contribuirá a caracterizar cómo estos aspectos fomentan su participación en propuestas formativas orientadas a la vinculación socio comunitaria. Este proceso no sólo enriquecerá la práctica docente, sino que también fortalecerá la relación entre la academia y sus contextos socioculturales.

Conclusión

El proceso de construcción de un proyecto de análisis de una práctica situada busca reconocer y caracterizar aspectos que facilitan el rol de adscripción docente, con el objetivo de generar nuevo conocimiento sobre la formación de formadores en ciencias. Esto contribuye al diseño de dispositivos de vinculación territorial y a la curricularización de la Extensión, en línea con la misión universitaria reformista. A través de estas experiencias, se logra participar en actividades docentes y asumir responsabilidades dentro de la formación continua, como la capacitación en competencias virtuales. Los desafíos incluyen ampliar herramientas teórico-prácticas para aplicar en docencia, investigación y extensión, así como mejorar la enseñanza de las clases prácticas bajo la supervisión de docentes.

El supuesto que nos guiará en el proyecto es que es fundamental seguir apoyando a los estudiantes en actividades teórico-prácticas, actuando como referentes y comunicadores entre la cátedra y sus necesidades. La colaboración activa en diversas actividades de cátedra y la reflexión constante sobre el desempeño son esenciales para mejorar las prácticas profesionales en la formación docente inicial. Desde la perspectiva de adscriptos, estudiantes y graduados, esta experiencia fomenta una práctica formativa en crecimiento, donde el rol de "tutor organizador" se fortalece mediante la coordinación y comunicación.

Queremos evidenciar en las experiencias de análisis que, sin embargo, pueden surgir dificultades, como la discontinuidad en la formación y la falta de espacios de socialización entre adscriptos. Es necesario profundizar en la adquisición de herramientas y continuar con la formación para

ISBN: 978-987-811-225-1

optimizar el dictado de clases y responder a las necesidades de los estudiantes. Desde una perspectiva formativa, el rol del adscripto se concibe como una práctica profesional en el contexto institucional, creando sinergias y contribuyendo a la sistematización de experiencias en eventos académicos. Se espera que esta sistematización aporte hallazgos que permitan participar en la revisión de planes de estudio, integrando las tres misiones de la universidad: docencia, investigación y extensión.

Referencias Bibliográficas

Blardoni, M., García Eugui, L., Secco, C., Zelcer, S. (2014). Experiencias de investigadoras educativas en formación en el marco del dispositivo de adscripción: aprendizajes y desafíos. *IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación.* ISBN 978-987-3617-61-4

Briscioli, B. (2023). *Actualización Académica en Pedagogía de las Experiencias socioeducativas. Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Cadaveira, G.; Cañueto, G.; Garmendia, E.; Porta, L. y Senger, M. 2011: Reinaugurar la relación pedagógica en tiempos de "net": condiciones de posibilidad para nuevos dispositivos Libro de Resúmenes del VIII *Encuentro de Cátedras de Pedagogía. "Teoría, formación e intervención en Pedagogía"*. UNLP. (p. 23) con arbitraje. http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas

Diker, G., Terigi, F. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. ISBN 978-950-12-61116-5.

Ferreiro, J. A.; Patat, M. M.; Senger, M. V.; De Marco, N.; Arzoz, N.; Escalante, M. B. (2017). Hacia la curricularización de la extensión en la propuesta de formación del profesorado universitario en ciencias. *I Congreso Nacional en Enseñanza de las Ciencias de la*

ISBN: 978-987-811-225-1

Naturaleza y la Matemática" y "II Congreso Regional en Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza". 24 y 25 de agosto de 2017, Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Ferreiro, J. A., Lynch Hernández, M. I. (2015). El valor formativo de la experiencia de adscripción a docencia en los profesorados universitarios: relatos de una experiencia de aproximación a las prácticas profesionales docentes en la cátedra Política, Organización y Gestión Educativa del Departamento de Educación Científica FCEyN UNMdP. *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina, octubre de 2015. ISBN 978 - 987 -544 - 655 – 7.

Solberg, V., Droblas, M., Rodríguez, G., Ulloa, G., Viñas, W. (2007). El adscripto ¿quién? Conceptualizaciones sobre un rol poco abordado. Actas del V *Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación.* ISBN 978-950-658-187-9

"FIRST, DO NO HARM" NAVEGANDO LOS PARADIGMAS DE PODER EN UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE ESTADOUNIDENSES EN EL SUR GLOBAL: UN ESTUDIO DE CASO DE EDUCACIÓN DE LA SALUD GLOBAL EN CÓRDOBA, ARGENTINA

Gahimer, Erin L.
Universidad de Illinois Urbana-Champaign, USA
erin.gahimer@gmail.com

Resumen

El presente trabajo ofrece un panorama sobre una investigación educativa que se llevó a cabo como parte de una tesis doctoral. El proyecto está situado en el contexto de la internacionalización

ISBN: 978-987-811-225-1

de la educación superior, con un énfasis en las perspectivas críticas y cómo un reconocimiento de las relaciones de poder en estos esfuerzos de internacionalización para las universidades puede ser beneficioso. La investigación es un estudio de caso de un grupo de estudiantes universitarios de medicina de Estados Unidos que viajó a Córdoba, Argentina en junio de 2023 para hacer observaciones en hospitales y clínicas locales. Siguiendo el marco de la investigación cualitativa, el objetivo central del estudio fue producir una descripción rica de las experiencias del grupo en este programa intercultural en un destino en el Sur Global. Este trabajo explica las dos líneas de discusión y diálogo, los temas generales del proyecto y también la dimensión metodológica del proyecto.

Palabras clave: internacionalización de la educación superior mirada crítica; encuentros entre el Sur Global y el Norte Global; estudio de caso; la educación de la salud global

Introducción

Esta investigación está situada en el área de la educación superior internacional. Más específicamente, tiene que ver con los esfuerzos activos y multifacéticos de internacionalización que las universidades llevan a cabo para integrar el aspecto internacional en las prácticas de las instituciones. Hoy en día, muchas universidades alrededor del mundo participan en estos esfuerzos, pero este proyecto se enfoca específicamente en este fenómeno en el contexto de las universidades estadounidenses.

La internacionalización de la educación superior se manifiesta en varias formas, incluyendo la movilidad estudiantil, por ejemplo, el reclutamiento y la matriculación de estudiantes internacionales al campus, convenios entre universidades alrededor del mundo, esfuerzos curriculares para integrar el aspecto internacional en los planes de estudio, y la programación en la universidad para intercambios culturales y lingüísticos que enriquezca la vida estudiantil diariamente.

Esta investigación se enfoca en la práctica que, podría decirse, tiene mayor visibilidad de todas formas de internacionalización: la educación en el extranjero a través de intercambios y viajes grupales de estudiantes universitarios estadounidenses (“education abroad” en inglés). En estos

ISBN: 978-987-811-225-1

tipos de experiencias, los y las participantes viajan y estudian en varios lugares del mundo, incluyendo destinos en Europa, Latinoamérica, África, Asia, etc. Sin embargo, este proyecto se concentra específicamente en los destinos de los estudiantes al Sur Global y en sus experiencias en estos lugares. Esta investigación educativa se centra en el fenómeno de los encuentros que ocurren cuando estudiantes estadounidenses que vienen del llamado Norte Global viajan a los destinos en el llamado Sur Global. Se denominan simplemente, "encuentros entre el Norte y el Sur Global."

Lo interesante de estos encuentros en este contexto educativo es la negociación de diferencias de poder: económicos, políticos, y culturales. En nuestra investigación destaca la idea de *la política* de los viajes como ciudadanos estadounidenses, en particular al Sur Global. En efecto, la investigación es un desafío a la idea predominante y a menudo tácita de que el intercambio intercultural es algo neutral y apolítico. Es notable que, aunque existe este elemento político en este tipo de viajes educativos, no es muy común en el discurso dominante de profesionales ni académicos.

En relación al discurso académico, es importante comentar sobre la naturaleza de la conversación académica que ya existe en esta área de la educación superior internacional y su manifestación más visible, la educación al extranjero. La conversación actual se concentra en dos cosas: los beneficios de estos tipos de programas al extranjero, por un lado, y las varias formas de aprendizaje que se pueden producir durante los programas, por otro. Cómo bien se puede imaginar, los dos están interrelacionados.

Tanto la literatura actual como la histórica, destacan los múltiples beneficios que obtienen y experimenten quienes participan en estos viajes con sus universidades (Brownwell & Swaner, 2010; Cisneros-Donahue, et al., 2012; Dockrill et al., 2016; Kubota, 2016; Kuh, 2008; Nelson & Leach, 2018; Ruth et al., 2019; Wells, 2006). Más precisamente, los académicos comentan mucho sobre el aprendizaje que tiene lugar en estas experiencias. El aprendizaje es amplio y multifacético e incluye el aprendizaje cultural, el aprendizaje intercultural, el aprendizaje

ISBN: 978-987-811-225-1

lingüístico, y el aprendizaje académico (Bennet, 2010). Entonces, es evidente que gran parte del discurso actual se enfoca en los efectos positivos en quienes participan de esta práctica.

Esta investigación académica no niega estos aspectos positivos de este modo de educación internacional y la movilidad estudiantil. De hecho, se cree que estos beneficios articulados refuerzan la validez de la práctica. Sin embargo, este proyecto busca resaltar otro aspecto no tan explorado por la literatura actual. No se sabe mucho si y cómo los estudiantes estadounidenses abordan cuestiones de diferencias de poder, y sus implicaciones éticas, en sus programas educativos en el exterior, específicamente a destinos en el Sur Global. Por eso, el objetivo central de esta investigación es entender mejor las experiencias de quienes participan en viajes educativos a destinos en el Sur Global.

Se identifica entonces el área de vacancia en la literatura y surgen a partir de ahí las preguntas de investigación. Estas preguntas son: 1-'¿Cuáles son las experiencias de los y las estudiantes universitarios estadounidenses que participan en un programa de educación, con conciencia social y basado en la ética, en salud global en Argentina?' y 2-'¿Cómo entienden las diferencias de poder en la participación comunitaria del Norte Global y el Sur Global en un programa de educación en salud global en Argentina?'

Marco teórico: La teoría poscolonial

Antes de explicar la metodología de la investigación, se explorará brevemente el marco teórico utilizado para enmarcar nuestra investigación e interpretar los resultados. En primer lugar, nos basamos en la teoría poscolonial que elegimos porque centra y aborda directamente la historización de las relaciones entre los pueblos del mundo dentro de las estructuras jerárquicas de poder. Un concepto clave relacionado, entre varios usados que tienen que ver con la educación, es el de la *colonialidad* (Quijano, 2000) que propone la omnipresencia de patrones históricos de poder en el presente, incluso no expresamente visibles. Esta teoría ofrece una mirada crítica y consciente de las dinámicas de poder en el mundo de manera histórica y actual que puede apoyar

ISBN: 978-987-811-225-1

la comprensión de cómo pueden afectar (o no) las experiencias educativas de un grupo de estudiantes estadounidenses en el exterior.

Marco metodológico: Un estudio de caso cualitativo

Para abordar estas preguntas de investigación, este trabajo emplea un enfoque cualitativo en tanto las preguntas se centran en las experiencias de quienes participan, en cómo las comprenden, y, además, en cómo asignan significado a estas vivencias en los destinos del Sur Global (Creswell & Creswell, 2018; Merriam & Tisdell, 2016; Roberts & Hyatt, 2019). Por eso, el enfoque cualitativo constituye la mejor manera de obtener esta información específica.

Además, el proyecto se estructura en torno al diseño del estudio de caso como la forma de organizar la recolección de datos, lo que implica que el alcance del proyecto es limitado a un grupo específico en un momento específico. En otras palabras, representa un sistema acotado (Merriam & Tisdell, 2016). En este proyecto ese sistema acotado fue un grupo de estudiantes de medicina que viajó a Córdoba, Argentina en junio de 2023 como participantes de un programa de movilidad diseñado por estudiantes de medicina que quieren experimentar y aprender sobre el sistema de salud en Argentina.

El sitio de este proyecto, como se mencionó anteriormente, fue Córdoba, Argentina. Córdoba es la segunda ciudad más grande del país y por eso ofrece una experiencia bastante urbana a este grupo de estudiantes estadounidenses que participó en este programa de educación en el extranjero. Como parte de su programa, el grupo pasó un periodo de tiempo en Córdoba. Hubo un grupo que pasó 2 semanas solamente, y otro que permaneció 4 semanas. Como parte de su experiencia, a pesar de las distintas duraciones de las estadías, este grupo de estudiantes de medicina fue a hospitales y clínicas de la ciudad de Córdoba diariamente para hacer observaciones y, por las tardes, tomó clases de castellano en grupo. Además, a lo largo de la

ISBN: 978-987-811-225-1

experiencia, también participaron en algunas excursiones para conocer la ciudad y la cultura local.

Es importante explicar, asimismo, sobre la organización anfitriona de este programa llamada "Child Family Health International" (CFHI). Se trata de un proveedor de programas sobre salud global que está ubicado en Estados Unidos y que ofrece programas a nueve países, incluyendo Argentina, Bolivia, Ecuador, México, Ghana, Sudáfrica, Uganda, India, y Las Filipinas. Cada país tiene programas únicos y apropiados a su contexto, pero por lo general ofrecen a sus participantes (mayoritariamente estudiantes de medicina) la oportunidad de hacer rotaciones en hospitales y clínicas.

El aspecto más importante de CFHI para los propósitos de este proyecto y sus preguntas de investigación es que CFHI tiene una misión e identidad institucional que enfatiza la ética en la práctica de la salud global. De hecho, la organización es reconocida y se considera a sí misma líder en sus buenas prácticas éticas en la educación en salud global, demostrado por su modelo de "solo observación" de quienes participan en los hospitales y las clínicas (versus la atención directa de pacientes). Además, al estar integrados en sistemas de salud existentes se garantizan un nivel de continuidad de la atención a sus pacientes. Estas prácticas se diferencian de modelos más tradicionales en la educación de la salud global que pueden ser peligrosos (por ejemplo, cuando estudiantes extranjeros están practicando más allá de sus habilidades) y que pueden ofrecer solo soluciones de corto plazo. Por lo general, los modelos tradicionales de salud global involucran individuos, en este contexto estudiantes, que no tienen suficiente entrenamiento para dar atención a pacientes en un destino sin tantos recursos materiales. CFHI, al contrario, siempre tiene una ética del cuidado y el mejor interés de las comunidades locales. Es por eso que este proveedor es una elección adecuada para un estudio de caso así.

En este grupo que viajó a Córdoba en junio de 2023, hubo 12 participantes que formaron parte de esta investigación cualitativa. Como se mencionó antes, se trató de estudiantes de medicina de Estados Unidos, cada uno con distintas áreas de interés en el campo de la salud. Además, fue

ISBN: 978-987-811-225-1

un grupo muy diverso en términos de marcadores sociales, como edad, etnicidad, lugar de residencia en EE. UU., etc. Además, como se comentó antes, en esta cohorte de 12 participantes, algunos eligieron la opción del programa de CFHI que duró 2 semanas y otros escogieron la opción que duró 4 semanas, entonces el mes de junio completo.

Con esta información sobre el sitio de Córdoba, la organización anfitriona Child Family Health International, y los participantes, finalmente se ofrece a continuación una breve explicación de las herramientas de recolección de los datos. Ya que el diseño usado fue un estudio de caso, la elección de métodos para recoger los datos fue intencional y tuvo el objetivo de ofrecer una rica descripción de la experiencia y actitudes del grupo de participantes. Cada método tuvo que dar más claridad a la experiencia específica que atravesó con estos 12 individuos en junio de 2023. Además, es importante aclarar que se recogieron datos durante el mes de junio en territorio, pero también antes y después, en la etapa anterior a la salida y en la etapa de regreso. Con este espíritu, los instrumentos utilizados incluyeron una encuesta de pre-salida, observaciones y grupos focales en territorio, y también 1:1 entrevistas semiestructuradas a la vuelta. A lo largo de este trayecto de recolección de datos, se llevó a cabo una revisión de documentos, p.ej. módulos de pre-salida en línea, piezas de marketing de programa de CFHI, etc. Como es evidente, varias formas de recolección se usaron intencionalmente para describir con claridad la experiencia cualitativa de este grupo específico.

En resumen, este proyecto da cuenta de un estudio de caso cualitativo. Este diseño nos permite dar una descripción rica de una experiencia colectiva de un grupo de estudiantes en Córdoba en junio de 2023. Por estas razones, las conclusiones no son generalizables necesariamente, sino que más bien, nos dan información valiosa para la política educativa y diseño de programas educativos, particularmente en este contexto de la educación internacional. Se espera que las instituciones de educación superior alrededor del mundo puedan extraer nuevos conocimientos de dichas investigaciones para fundamentar la práctica teniendo en cuenta aspectos de poder para contribuir a una educación más consciente de las diferencias y la justicia y que eventualmente

ISBN: 978-987-811-225-1

resulte en una experiencia de aprendizaje más profunda y significativa.

Referencias bibliográficas

Bennett, M. (2010). A short conceptual history of intercultural learning in study abroad. In W. Hoffa & S. Depaul (Eds) *A history of U.S. study abroad: 1965-present.* Special publication of *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, pp. 419-449. https://www.idrinstitute.org/resources/short-conceptual-history-intercultural-learning-study-abroad/

Brownwell, J. E. & Swaner, L. E. (2010). *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion and quality*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. https://www.aacu.org/publications-research/publications/five-high-impact-practices-research-learning-outcomes-completion

Cisneros-Donahue, T., Krentler, K.A., Reinig, B., & Sabol, K. (2012). Assessing the academic benefit of study abroad. *Journal of Education and Learning*, *1*(2), 169-178. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081359.pdf

Creswell J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Sage.

Dockrill, H., Rahatzad, J. & Phillion, J. (2016). The benefits and challenges of study abroad in a neoliberal context In J.B. Cobb & S.T. Duke (Eds), *Advancing teacher education and curriculum development through study abroad programs* (1st ed., pp. 290-305).

Kubota, R. (2016). The social imaginary of study abroad: Complexities and contradictions. *The Language Learning Journal*, *44*(3), 347-357. http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2016.1198098

Kuh, G.D., (2008). High-impact educational practices: What they are, who has access to the, and why they matter. Association of American Colleges & Universities (AAC&U).

Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*

ISBN: 978-987-811-225-1

(4th ed.). Jossey-Bass.

Nelson, K. & Leach, J. (2018, March 15-18). The ethics of study abroad: Costs and benefits. [Paper Presentation]. The Ethical Imperative: ACSA 106th Annual Meeting, Denver, Colorado. https://doi.org/10.35483/ACSA.AM.106.61

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander. (Ed.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas (pp. 201–246). CLACSO, Consejo Latinoamericano de ciencias sociales. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf

Roberts, C. & Hyatt, L. (2019). *The dissertation journey: A practical and comprehensive guide to planning, writing, and defending your dissertation* (3rd ed.). Corwin.

Ruth, A., Brewis, A., & Blasco, D. (2019) Long-term benefits of short-term research-integrated study abroad. *Journal of Studies in International Education, 23*(2), 265-280. https://doi.org/10.1177/1028315318786448

Wells, R. (2006). Nontraditional study abroad destinations: analysis of a trend. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *13*(1), 113-133. https://doi.org/10.36366/frontiers.v13i1.177

DESAFÍOS EN EL APRENDIZAJE DE FISIOLOGÍA ANIMAL EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE VETERINARIA Y SU IMPACTO EN LA PERMANENCIA EN LA CARRERA. BREVARIO DE UNA TESIS

Pacheco, Isabel
UNLAR
picipb@gmail.com

Garmendia, A. Emilia
Facultad de Humanidades UNMdP
egarmen@mdp.edu.ar

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

Senger, Mariela V.
Facultad de Humanidades UNMdP
mvsenger@mdp.edu.ar

Resumen

El presente trabajo aborda las dificultades que enfrentan los estudiantes en la cátedra de Fisiología Animal de la carrera de Veterinaria en la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) y cómo estas dificultades influyen en el abandono y/o recursado de la asignatura. La importancia de este estudio radica en la obtención de datos precisos que permitan entender las causas de estos obstáculos y su impacto en la trayectoria académica de los estudiantes. A partir del análisis de la base de datos de la cátedra de Fisiología Animal durante los últimos siete años, se observó que al rededor del 50% de los alumnos no logra concluir el año lectivo con éxito. De este porcentaje, el 50% se debe a la no aprobación de los exámenes parciales. Un dato significativo es que, en el año 2017, la tasa de abandono aumentó al 61%, una tendencia marcada por el abandono de los estudiantes. Esta alta tasa de abandono y recursado en la cátedra de Fisiología Animal plantea la necesidad de investigar las causas subyacentes de esta situación. Se realizó una revisión de trabajos previos sobre esta temática, pero no se encontraron estudios específicos dentro del marco de la universidad. Esto lleva a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los estudiantes de segundo año en la cátedra de Fisiología Animal de la carrera de Veterinaria y cómo influyen estas dificultades en el alto porcentaje de abandono y recursado de la asignatura?, para responder a esta pregunta, se estableció como objetivos generales “Identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes para cursar la cátedra de Fisiología Animal en la UNLaR, Sede Regional Chamical. Actual el presente trabajo se encuentra en la etapa de encuestas a todos los estudiantes registrados en la cátedra, desde el 2017 al 2023 inclusive. Con el fin de proporcionar una comprensión detallada de las dificultades que enfrentan los estudiantes en la cátedra de Fisiología Animal y ofrecer soluciones prácticas para mejorar su desempeño académico y reducir el abandono y recursado de la asignatura.

Palabras clave: Abandono; dificultades; factores; recursado

Introducción

Desde una perspectiva de formación y reflexión sobre la práctica docente y la extensión universitaria, se presentan aquí algunos aspectos del tramo final de la Especialización en

ISBN: 978-987-811-225-1

Docencia Universitaria (CEDU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Esta instancia ha representado una oportunidad valiosa, especialmente para docentes del nivel superior que enfrentan limitaciones en su formación continua en regiones como el interior de la provincia de La Rioja.

El proceso culminante de la especialización implicó la elaboración del Trabajo Profesional (TP), concebido como un ejercicio integrador que cada participante desarrolla al finalizar su formación. Este trabajo podía abordarse bajo dos modalidades:

a) Trabajo de investigación, orientado a formular preguntas, definir objetivos y seleccionar enfoques metodológicos para la recolección de datos con el propósito de profundizar en la comprensión de un problema educativo.

b) Análisis de una práctica situada, que requiere una exploración detallada de una propuesta didáctica en un contexto específico, utilizando herramientas de indagación y marcos conceptuales para aportar mejoras innovadoras a la enseñanza.

En este caso, se optó por el análisis de una práctica situada, enfocándose en los desafíos que enfrentan los estudiantes de segundo año de la carrera de Veterinaria en el aprendizaje de Fisiología Animal y su impacto en la permanencia en la carrera, en la Sede Regional Chamical. Este análisis permitió comprender las dificultades académicas y generar estrategias que favorezcan la continuidad y éxito de los estudiantes en su formación.

La Fisiología como eje integrador

La Fisiología Animal ejerce un rol integrador del ciclo básico y base del ciclo profesional en Veterinaria, articulando ambos ciclos. Se propone que los animales de producción, compañía y deportivos sean el objeto de estudio de cada asignatura, analizados desde diferentes áreas de conocimiento. En Fisiología, los problemas profesionales referidos a este objeto de estudio son el eje estructurante del curso.

ISBN: 978-987-811-225-1

Durante el curado, los alumnos integran conocimientos morfológicos y físico-bioquímicos previos para comprender los mecanismos fisiológicos. Esto permite fundamentar asignaturas del ciclo profesional, interpretando la homeostasis y adecuando el organismo a distintas condiciones fisiológicas. Se busca comprender la importancia de los requerimientos nutritivos y ambientales para mejorar la producción animal, diferenciando parámetros normales de patológicos.

Las clases son seminario-taller, desarrollando cada unidad temática a partir de problemas o casos basados en la vida profesional, integrando conocimientos de otras asignaturas. Se trabaja en pequeños grupos, con puesta en común, discusión, debate e intercambio de ideas, utilizando bibliografía y la orientación de los docentes. Los trabajos prácticos se realizan en corrales y en el Hospital Escuela de Veterinaria, y se trabaja con pequeños animales en articulación con la asignatura de Clínica. Se cierra cada unidad con la exposición de los estudiantes, presentación de esquemas y la apertura y cierre a cargo del docente.

La evaluación consta de tres exámenes parciales integradores y acumulativos, con su respectivo recuperatorio (todos eliminatorios). Los exámenes se basan en situaciones problemáticas o casos, y el primero es escrito mientras que el segundo y tercero son orales, estimulando habilidades de comunicación escrita y oral.

Avances en el Análisis de la Práctica Situada en la Enseñanza de Fisiología Animal

El propósito del análisis de la práctica situada antes descrita, abordada desde una perspectiva didáctica, pedagógica e institucional, permite profundizar en los desafíos y oportunidades que enfrenta la formación de estudiantes de segundo año de la carrera de Veterinaria. Esta asignatura desempeña un rol fundamental en el desarrollo profesional de los futuros veterinarios, al integrar conocimientos adquiridos en el ciclo básico y facilitar la transición hacia el ciclo profesional.

La Fisiología Animal no solo proporciona una base estructural para el aprendizaje de disciplinas posteriores, sino que también exige un alto nivel de articulación entre teoría y práctica, promoviendo una enseñanza que vincule los contenidos con el ejercicio profesional. En este

ISBN: 978-987-811-225-1

sentido, se torna imprescindible revisar y fortalecer los métodos pedagógicos utilizados, optimizar la organización curricular y mejorar las estrategias didácticas que impacten positivamente en la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes.

Este análisis pretende contribuir a la construcción de una enseñanza más efectiva e inclusiva, considerando las dificultades recurrentes en el aprendizaje de la disciplina y proponiendo acciones que favorezcan la integración del conocimiento, la participación activa del estudiante y el desarrollo de competencias clave para su desempeño futuro.

A partir de la presente investigación, se buscó comprender las dificultades que los estudiantes enfrentaban en el cursado de la cátedra y su impacto en los índices de recursado y abandono. El análisis de datos recopilados durante los últimos siete años reveló que el 50% de los estudiantes no lograban completar el año con éxito, y dentro de este grupo, la mitad no aprobaba los exámenes parciales. En 2017, esta problemática alcanzó su punto más crítico, con un 61% de abandono.

Ante este panorama, se planteó el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las dificultades que enfrentaron los estudiantes de segundo año en el cursado de la cátedra de Fisiología Animal y cómo influyeron en los altos porcentajes de recursado y abandono?

Para abordar esta cuestión, se definieron los siguientes objetivos:

- Identificar las principales dificultades que afectaron el proceso de aprendizaje en la cátedra.
- Determinar la incidencia de estos factores en el recursado y abandono de la materia.

Diseño de la investigación

Con el fin de dar respuesta a estos planteos, el estudio adoptó un enfoque cualitativo exploratorio, empleando entrevistas y encuestas como instrumentos para recolectar datos. Este diseño permitió

ISBN: 978-987-811-225-1

identificar las causas detrás del abandono y recursado, así como interpretar las dinámicas que dificultaban el aprendizaje.

Los resultados de las entrevistas reflejaron los principales factores identificados por los estudiantes. Entre los hallazgos más relevantes, se destacan los siguientes:

- **Complejidad del contenido**, que dificultaba la comprensión y aplicación de los conceptos.
- **Metodología de enseñanza**, que generaba desafíos en la integración del conocimiento.
- **Carga horaria de trabajo**, que limitaba la dedicación a la asignatura.
- **Tiempo insuficiente para el estudio**, afectando el rendimiento académico.
- **Factores personales**, que incidían en la continuidad de la cursada.

Esta investigación evidencia que las dificultades enfrentadas por los estudiantes de Veterinaria en la UNLaR al cursar Fisiología Animal han tenido un impacto significativo en los índices de recursado y abandono. Diversos factores como los personales, pedagógicos, institucionales, socioeconómicos y laborales, incidieron en el rendimiento académico, situación que se agravó en 2017, marcando un punto crítico en la trayectoria educativa de los estudiantes.

El estudio subraya la necesidad de revisar y optimizar las estrategias de enseñanza y evaluación, con el fin de mejorar la formación académica y reducir la deserción. Para abordar estos desafíos, se proponen las siguientes acciones:

- **Implementación de enfoques pedagógicos más dinámicos**, incorporando metodologías activas y participativas que favorezcan la integración del conocimiento.
- **Fortalecimiento del acompañamiento académico**, a través de tutorías, clases de consulta y seguimiento personalizado.
- **Integración de tecnologías educativas**, facilitando el acceso a recursos digitales y promoviendo el aprendizaje autónomo.

ISBN: 978-987-811-225-1

- **Flexibilización de los tiempos de estudio**, adaptando la planificación académica para optimizar la dedicación de los estudiantes.

Este análisis proporciona una base sólida para la mejora de la enseñanza de Fisiología Animal y plantea soluciones concretas para fortalecer la permanencia estudiantil y optimizar la formación profesional en la carrera de Veterinaria. La incorporación de metodologías innovadoras y estrategias de apoyo puede contribuir significativamente a la mejora de los indicadores académicos y a la consolidación de una preparación sólida para los futuros profesionales del área.

Referencias Bibliográficas

Britos, P. (2008). *Procesos de Explotación de Información Basados en Sistemas Inteligentes (*Tesis doctoral). Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata.

Bruera, C. (1983). Deserción escolar en la Universidad Autónoma de de Baja California Sur. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (2).

Camillioni, A. W. de, Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos*? Edición Escafanada.

Graciarena, J. (1969). Algunas hipótesis sobre la deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay. *Revista Mexicana de Sociología*, (4).

Giovagnoli, P. I. (2002). *Determinantes de la Deserción y Graduación Universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración* (Tesis de maestría, Documento de Trabajo Nª 37). Facultad Ciencias Económicas, UNLP.

Hernández Sampieri, R. y otros. (1998). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores SA.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (pp. 170-191). McGraw-Hill.

ISBN: 978-987-811-225-1

Huerta, J., & De Allende, C. M. (1988). *Aportación metodológica para la definición de clases de alumnos*. ANUIES-SEP.

Poiacina, M., et al. (1983). *Deserción, desgranamiento, retención, repitencia*. Kapelusz.

Robinson, R. (1990). *Understanding the gap between entry and exit: A cohort analysis of African American students persistence*. Journal of Negro Education, 59.

Rumbo, B. (2000). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Grupo Editorial Universitario.

Sabino, C. (1994). *Como hacer una tesis*. Panapo.

Santos de los E. V. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación.*

Sigal, V. (1995). *El acceso a la educación superior. Ministerio de Cultura y Educación*, Secretaría de Políticas Universitarias.

LA SUPERVISIÓN DE BIBLIOTECAS ESCOLARES EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Palacios, Claudia Marisol.
Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Depto. Ciencia de la Información
claumarisol@hotmail.com

Resumen

En el marco de las VI Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación "Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa" se presenta este trabajo que da cuenta del avance parcial de la tesis doctoral del Doctorado en Ciencias Sociales, dirigida por el Dr. Jonathan Aguirre, vinculada con el ámbito educativo, las políticas y las bibliotecas escolares. El reconocimiento de las bibliotecas escolares como agentes activos dentro de la educación en la República Argentina está implícito en la Ley de Educación N° 26206 (2016), es decir que su fortalecimiento y desarrollo es parte de una política pública. Con la futura investigación titulada: La supervisión de Bibliotecas Escolares en la República Argentina. Un estudio interpretativo de las prácticas bibliotecarias que se llevan a cabo en las

ISBN: 978-987-811-225-1

bibliotecas escolares del nivel primario de la localidad de Ushuaia, supervisadas desde la Dirección de Bibliotecas Escolares del Ministerio de Educación de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur; se pretende Interpretar las prácticas bibliotecarias que se llevan a cabo en las bibliotecas escolares del nivel primario de la ciudad de Ushuaia, no solo desde los documentos normativos, curriculares sino, centralmente, desde las narrativas de los supervisores, directores y bibliotecarios, a partir de un estudio cualitativo. El alcance final de la investigación consiste en comprender, entender un fenómeno complejo. Se hace referencia al enfoque epistémico-metodológico cualitativo e interpretativo (Denzin y Lincoln, 2015). Desde la perspectiva metodológica biográfico-narrativa, que otorga la posibilidad a los sujetos de habitar narrativamente sus experiencias biográficas y analizarlas en perspectiva (Bolívar, 2002). Los múltiples instrumentos y técnicas a diseñar facilitarán la recolección de datos para su posterior análisis, entre ellos entrevistas narrativas, en profundidad, observación participante y los registros etnográficos. Se utilizará el registro escrito para dar cuenta de lo vivenciado a lo largo del proceso de investigación. Se intentará indagar e interpretar el objeto de estudio, como lo expresa (Aguirre, 2017, Bohoslavsky y Soprano, 2010) desde sus rostros más humanos recuperando narrativamente las fortalezas, oportunidades, tensiones, las potencialidades y las significaciones que le otorgan los sujetos al sistema de supervisión de bibliotecas escolares a partir de sus propias experiencias vitales.

Palabras clave: Bibliotecas escolares; prácticas bibliotecarias; supervisión; narrativas; Tierra del Fuego; Antártida e Islas del Atlántico Sur

Contexto de la Tesis Doctoral

En el contexto del Doctorado en Ciencias Sociales ofertado por las Facultades de Humanidades y Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata se describe el trabajo de investigación que se presenta en este evento académico, las VI Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación "Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa".

Entendiendo a la tesis doctoral como un formato de comunicación científica, una clase textual, un texto académico-científico que se apoya en un interés de desarrollo profesional-académico de largo alcance. Como refieren Yuni y Urbano (2006), elegir un tema de tesis doctoral es tomar una opción por un tema que luego nos ocupará una buena cantidad de nuestra vida laboral.

ISBN: 978-987-811-225-1

Elección del tema

La temática abordada posee la intención de sistematizar polifónicamente desde tres dimensiones: las prácticas bibliotecarias llevadas a cabo por bibliotecarios en las escuelas del nivel primario de la localidad de Ushuaia, las bibliotecas escolares y el sistema de supervisión de bibliotecas escolares del Ministerio de Educación de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, a modo de tópicos problematizadores y complementarios.

La investigación es dirigida por el Dr, Aguirre Jonathan y se titula: La supervisión de Bibliotecas Escolares en la República Argentina. Un estudio interpretativo de las prácticas bibliotecarias que se llevan a cabo en las bibliotecas escolares del nivel primario de la localidad de Ushuaia, supervisadas desde la Dirección de Bibliotecas Escolares del Ministerio de Educación de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur tiene como objetivo general: Interpretar las prácticas bibliotecarias que se llevan a cabo en las bibliotecas escolares del nivel primario de la ciudad de Ushuaia, no solo desde los documentos normativos, curriculares sino, centralmente, desde las narrativas de los supervisores, directores y bibliotecarios.

En particular, relaciono con el tema de tesis los proyectos de investigación de los que he participado como integrante y actualmente como codirectora del Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación GICIS dependiente del Departamento Ciencia de la Información, en el ámbito del Centro de Estudios en Ciencia de la Información y Documentación (CECID) y del Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Proyectos que han indagado distintas dimensiones de las bibliotecas escolares y del rol del profesional de la información a cargo de las unidades de información. Algunas de las conclusiones abordadas en el proyecto titulado Lineamientos para la gestión de Bibliotecas Escolares en la República Argentina, fue la necesidad de la normalización y supervisión de las bibliotecas escolares con la impronta de una figura que acompañe, oriente y capacite, al

ISBN: 978-987-811-225-1

bibliotecario en las distintas dimensiones que su rol implica: las administrativas, técnicas, tecnológicas y pedagógicas.

Cabe señalar que a nivel país, sólo los Ministerios de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el de la provincia de TDF conforman su estructura administrativa incluyendo una coordinación, dirección y supervisión de Bibliotecas Escolares. En el caso de TDF contemplando los cuatro niveles del sistema educativo argentino: inicial, primario, secundario y superior. Toma además interés el tema por ser alto el porcentaje de profesionales bibliotecarios que se desempeñan en las instituciones educativas y áreas ministeriales, formados en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, siendo egresados de las carreras de Bibliotecario Escolar (BIBES) y de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (LICAD) que el Departamento de Ciencia de la Información ofrece en la modalidad a distancia desde hace más de dos décadas, donde me desempeño como docente, investigadora y extensionista.

Metodología. Perspectiva, enfoques e instrumentos

La perspectiva metodológica Biográfico-Narrativa, como una rama de la investigación interpretativa, la que comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa es en la que me posiciono.

La acción educativa, desde un enfoque biográfico-narrativo es vista también como una acción poética (Aguirre y Porta, 2019; Porta, Aguirre y Ramallo, 2018) en tanto se refiere a un acto de creación, por tanto, el educador, en este caso el profesional bibliotecario, es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias. Entendiendo a la educación como un trayecto biográfico, que se construye en relación con los otros, va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo. Para ello se opta por implementar el instrumento *entrevista narrativa*. Este dispositivo puede ser definido como una entrevista no estructurada, en profundidad que busca reconstruir fenómenos sociales desde la perspectiva de los (as) participantes (Jovchelovitch y Bauer, 2002). Se buscará el relato de los actores involucrados que, a partir de sus propios testimonios de experiencias dan

ISBN: 978-987-811-225-1

cuenta de los múltiples significados acerca del objeto de estudio, con el fin de recuperar las narrativas y la mirada especializada de estos actores. Bruner rescata a la narración como la forma más "natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento" (Bruner, 2000, p.140)

Serán además éticamente validadas, orientadas a las autoridades del sistema de supervisión de bibliotecas escolares de la provincia de TDF, directivos y a los bibliotecarios escolares que estén a cargo de las bibliotecas escolares del nivel primario de la localidad de Ushuaia, con la intención de recuperar potencialidades y tensiones. Se intentará entonces en esta investigación, reconstruir las tramas existentes a partir de series de documentos oficiales, normativas y disposiciones curriculares hallados en los diferentes niveles de concreción en territorio.

Entendiendo que las cuestiones sociales no pueden investigarse desde afuera, resultará necesario observar para participar. Desde la vivencia se aprende, siendo una condición indispensable la participación, se comprende desde adentro.

Intentaré indagar e interpretar el objeto de estudio, como lo expresa (Aguirre, 2017; Bohoslavsky y Soprano, 2010) desde sus rostros más humanos recuperando narrativamente las fortalezas, oportunidades, tensiones y las potencialidades que implican las prácticas bibliotecarias desde los distintos niveles de concreción en territorio.

Los aportes de la investigación biográfica narrativa en el campo de la profesión académica y la Bibliotecología serán potentes en términos de profundidad de análisis y de complejidad interpretativa. Amalgamar biografías y profesiones, historias personales, marcos normativos, culturales e institucionales más macros, generará una riqueza susceptible de ser compartida.

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2017). Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina. *Journal for Educators, Teachers & Trainers* (9)1, 253-266. http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/310/322

ISBN: 978-987-811-225-1

Bohoslavsky, E. y Soprano. G. (2010). Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad). Prometeo Libros.

Bolivar, A. (2002) ¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *Revista Electrónica de investigación educativa.* 4 (1), 40-65.

Bruner, J. (2000). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva.* Alianza.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2015). Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos. Gedisa.

Jovchelovitch, S. y Bauer, M. W. (2002). *Entrevista narrativa.* Pesquisa qualitativa comtexto, imagem e som: um manual prático, 4, 90-113.

Porta, L., y Aguirre, J. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *FACES,* 25(53), 71-89. https://eco.mdp.edu.ar/revistas/index.php/faces/article/view/58

Porta, L.; Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018) La expansión (auto)biográfica: territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interritorios*, 4(7), 1-20.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Brujas.https://ies6043-sal.infd.edu.ar/sitio/upload/YUNI-URBANO-2006-Tecnicas-para-investigar.pdf

LA DIRECCIÓN PÚBLICO/PRIVADA DE LOS CAMBIOS EN LA LEY QUE ORGANIZA EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

Pereira, David da Silva
GPOPP, DAMAT e PPGEN-UTFPR (Cornélio Procópio, Paraná, Brasil)
davidpereira@utfpr.edu.br

Pereira, Silvana Dias Cardoso, Primer nombre
GPOPP-UTFPR e Secretaria Municipal de Educação (Cornélio Procópio, Paraná, Brasil)
pereirasilvana319@yahoo.com.br

ISBN: 978-987-811-225-1

Resumen

Se trata de un análisis del significado público/privado de los cambios en la ley que organiza el Sistema Educativo Brasileño en los últimos diez años. Esta norma fue aprobada por el Congreso Nacional de Brasil en 1996 y, en la última década, sufrió más de un centenar de cambios en sus disposiciones en un período que tuvo cuatro representantes diferentes al frente del Poder Ejecutivo brasileño. Para ello, la investigación documental sobre los proyectos de tales cambios, tanto en la Cámara Federal como en el Senado de la República (sistema bicameral), se centrará en los dispositivos y artículos transformados, así como en la justificación de dichos cambios. Incluyendo dos grandes reformas de la Escuela Secundaria (2017 y 2024), los elementos iniciales de este análisis revelan la persistencia de la tensión público x privado en los estándares federales, así como una marcada dificultad para retomar la inversión preponderante en Educación Básica para la formación de niños y niñas. de adolescentes. Otro tema importante es la valoración diferencial de los profesionales de la Educación Superior pública en detrimento de los empleados de la Educación Básica, especialmente entre las entidades federativas: Unión, estados, Distrito Federal y municipios en estos diez años, que aún tenían como gran desafío el cumplimiento de metas. del Plan Nacional de Educación (2014-2024), cuya vigencia fue postergada hasta finales de este año. Por lo tanto, más que identificar los cambios, es fundamental comprender el significado de tales transformaciones en el sistema educativo nacional. Este esfuerzo es un trabajo colectivo, desarrollado en el ámbito de un Grupo de Investigación en Políticas Públicas denominado Observatorio, en funcionamiento regular desde julio. 2013 en el norte de Paraná, Brasil, en un campus en el interior de una Universidad Federal. Participan investigadores, estudiantes profesionales de maestría y estudiantes de posgrado que conformaron un grupo de docentes en proceso de formación y desarrollo profesional. Es importante, por tanto, comprender los vectores que desencadenaron tales cambios y, principalmente, hacia qué dirección conduce el Sistema Educativo Nacional, ya sea para garantizar la educación pública para todos o para preservar privilegios en un sistema que combina inversiones públicas y privadas en permanente tensión.

Palabras clave: sistema educativo; público; privado; cambios

Subtítulo 1. Introducciòn

Se trata de un análisis del significado público/privado de los cambios en la ley que organiza el Sistema Educativo Brasileño en los últimos diez años. Esta norma fue aprobada por el Congreso Nacional de Brasil en 1996 y, en la última década, sufrió más de un centenar de cambios en sus

ISBN: 978-987-811-225-1

disposiciones en un período que tuvo cuatro representantes diferentes al frente del Poder Ejecutivo brasileño.

En la realidad de una Federación Republicana continental, con 5.565 municipios, 26 estados, un Distrito Federal y un Gobierno Federal Popular y Democrático en un contexto Neoliberal, Brasil (a través de estos miles de unidades territoriales locales, regionales y nacional se presenta como un Sistema Educativo que pretende ser único, pero sumamente diverso de Norte a Sur y de Este a Oeste en poco más de 8.515.759 km² y concepciones, igualmente dispares ,sobre lo que es la educación democrática, para el desarrollo de las personas y del propio país.

En este contexto múltiple, ¿cuál es el rumbo de las reformas educativas implementadas en la última década en el ámbito público y privado, específicamente, a través de las modificaciones a la Ley Federal núm. 9.394, de 20 de diciembre de 1996 – ¿Lineamientos y Bases de la Educación Nacional?

Subtítulo 2. Fundamentación y Metodología

Se entiende el neoliberalismo a partir del Curso impartido por Michel Foucault, en el *Collège de France* de París en el año académico 1978-1979, sobre el Nacimiento de la Biopolítica (Edição Fundo Cultural Econômica, Argentina, 2007, traducido por Horácio Pons).

En esta obra, el gobierno de la vida (biopolítica) se implementa mediante la máxima “dejar el”, es decir, gobernar significa mantener al Estado sólo en la lejana de las prácticas económicas y sociales, según la interpretación de Foucault del período posterior a la Segunda Guerra Mundial Mundial (1945-1979). Es impresionante como texto de 45 años y esclarecedor sobre lo que vemos hoy en la periferia del capitalismo, especialmente en Brasil, en relación con este “gobierno mínimo”.

Del expediente que contiene la Ley Federal núm. 9.394, de 20 de diciembre de 1996, actualizada el 24 de octubre. 2024, versión compilada, se verificó el número de cambios de dispositivos, el número de artículos modificados y el número de leyes que los modificaron. Este modo de consulta permite identificar el tamaño de las reformas implementadas, pero llama la atención

ISBN: 978-987-811-225-1

sobre las dos Reformas de la Escuela Secundaria, la de 2017 y la de 2024, especialmente en lo que respecta a la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Los análisis serán profundos, pero es claro que - en la década 2014-2024 - cuatro gobernantes con diferentes proyectos e ideologías ocuparon la Presidencia de la República.

Para ello, la investigación documental sobre los proyectos de tales cambios, tanto en la Cámara Federal como en el Senado de la República (sistema bicameral), centrado en los dispositivos y artículos transformados, así como en la justificación de dichos cambios.

Subtitulo 3 - Resultados y Análisis

Incluyendo dos grandes reformas de la Escuela Secundaria (2017 y 2024), los elementos iniciales de este análisis revelan la persistencia de la tensión público x privado en los estándares federales, así como una marcada dificultad para retomar la inversión preponderante en Educación Básica para la formación de niños y de adolescentes.

Otro tema importante es la valoración diferencial de los profesionales de la Educación Superior pública en detrimento de los empleados de la Educación Básica, especialmente entre las entidades federativas: Unión, estados, Distrito Federal y municipios en estos diez años, que aún tenían como gran desafío el cumplimiento de metas. del Plan Nacional de Educación (2014-2024), cuya vigencia fue postergada hasta finales de este año.

En el análisis cuantitativo, del total de 224 cambios LDBEN, operaron en 81 dispositivos diferentes a través de 35 instrumentos. En esta década se pueden distinguir tres períodos: A - 2014-2015 (período de regularidad democrática); B - 2016-2022 (golpe parlamentario estatal, seguido de elecciones perturbadas por la evolución de este golpe); C - 2023-2024 (período de recuperación democrática).

A - reunió 21 cambios - 9,37%, 18 dispositivos cambiados - 22,22% a través de cinco instrumentos - 14,28% (en dos gobiernos);

ISBN: 978-987-811-225-1

B - reunió 83 cambios - 37,05%, 32 dispositivos cambiaron - 39,50% - a través de 20 instrumentos - 57,14% (en dos gobiernos);

C - reunió 120 cambios - 53,57%, 31 dispositivos cambiaron 38,27% - a través de diez instrumentos - 28,57% (en un gobierno).

El promedio general de cambios a lo largo de 10 años fue de 22 cambios en un dispositivo en tres instrumentos y medio (en cinco gobiernos).

En 2017 y 2024, los cambios relativos a la Base Curricular Común Nacional corresponden a las mayores cifras de este período. La Ley Federal núm. 13.415, de 2017, es responsable, por ejemplo, de no menos de 17 modificaciones, mientras que la Ley Federal núm. 14.945, de 2024, se referían a 43 modificaciones de la LDBEN.

Sin embargo, si se descontaran estos dos cambios, tendríamos una nueva imagen, con las mismas categorías en ya no 224 cambios LDBEN, operados en 81 dispositivos diferentes a través de 35 instrumentos, sino 164 - 73,21%, operados en 69 dispositivos - - 85,18% - a través de 33 instrumentos - 94,28%:

A - recogió 21 cambios - 9,37%, 18 dispositivos cambiados - 22,22% a través de cinco instrumentos - 14,28% (en dos gobiernos) - ningún cambio, porque estas lecturas no cumplen (2014 y 2015);

B - recaudó 66 (83 deducidos 17) cambios - 40,24%, 26 (32 dedujeron seis) dispositivos cambiaron - 71,42% - por más de 19 (20 dedujeron 1) instrumentos - 57,57% (en dos gobiernos);

C - reunió 77 (120 deducidos 43) cambios - 45,56%, 25 (31 deducidos seis) dispositivos cambiaron 36,23% - a través de nueve (diez deducidos uno) instrumentos - 27,27% (en un gobierno).

Así, se concluye que las reformas más amplias, en número de centrales 66 x 26 x 19 dispositivos 32 x 31 x 18, fueron las del periodo 2015-2022; respecto al número de instrumentos utilizados 19 x cinco x nueve.

ISBN: 978-987-811-225-1

Por lo tanto, más que identificar los cambios, es fundamental comprender el significado de tales transformaciones en el sistema educativo nacional.

En el aspecto cualitativo se observa la ausencia de una política estatal de Educación, Docencia y Políticas Públicas Educativas. Esto se debe a que la legislación se modifica según el cambio de gobiernos, golpes parlamentarios como el de 2016, que depuso a la presidenta electa y en funciones a cambio de su vice, y que tuvo sus efectos prolongados hasta 2022, incluido el escenario que eligió al presidente para el período 2019-2022.

Es necesario que la joven democracia brasileña, en el período posterior a la Dictadura Militar (1964-1985), en un país aún con graves y profundas desigualdades socioeconómicas, en el que la educación y la enseñanza de calidad tienen un fuerte peso, encuentre caminos de estabilidad en relación con este derecho fundamental, que se guía por prácticas y políticas globales neoliberales, sin apenas implorar al presidente o a la(s) crisis interna(s) que lo hagan.

Los organismos multilaterales y globales imponen una agenda minimalista respecto del currículum y de una educación/enseñanza que forma y deforma al ciudadano, ya "imperfecto", en favor del consumidor "más que perfecto", como analiza Milton Santos (2007, p. 47-58).

Subtitulo 4 - Consideraciones finales

Este esfuerzo es un trabajo colectivo, desarrollado en el ámbito de un Grupo de Investigación en Políticas Públicas denominado Observatorio, en funcionamiento regular desde julio. 2013 en el norte de Paraná, Brasil, en un campus en el interior de una Universidad Federal.

Participan investigadores, estudiantes profesionales de maestría y estudiantes de posgrado que conformaron un grupo de docentes en proceso de formación y desarrollo profesional.

Una tabla resumen muestra estos números iniciales:

Tabla única: los cambios del último decenio - LF 9.394, de 20 de dez. 1996

Los cambios LDBEN / 1996 PNE 2014-2024	número de dispositivos alterados	número de artigos alterados	número de leis que prod reformas

ISBN: 978-987-811-225-1

2024	**77**	**13**	**4**
2023	**43**	**18**	**6**
2022	**3**	**2**	**2**
2021	**22**	**7**	**2**
2020	**-**	**-**	**-**
2019	**15**	**6**	**5**
2018	**8**	**7**	**5**
2017	**34**	**9**	**5**
2016	**1**	**1**	**1**
2015	**20**	**17**	**4**
2014	**1**	**1**	**1**
2014-2024	**224**	**81**	**35**
Validez - 2014-2024			

Fonte: organización dos autores.

Es importante, por tanto, comprender los vectores que desencadenaron tales cambios y, principalmente, hacia qué dirección conduce el Sistema Educativo Nacional, ya sea para garantizar la educación pública para todos o para preservar privilegios en un sistema que combina inversiones públicas y privadas en permanente tensión.

El Grupo de Investigación Observatorio de Políticas Públicas (GPOPP), en actividad desde hace 12 años en la UTFPR, Campus Cornélio Procópio, Paraná, Brasil, continuará y profundizará los datos y consideraciones brevemente relatados aquí.

Gracias

¡Buenos días, estimados colegas!

ISBN: 978-987-811-225-1

Gracias por la oportunidad de escucharlos, compartir y dialogar con ustedes sobre lo que se ha pensado, hecho y, principalmente, problematizado sobre la Educación en nuestro país.

Agradecemos especialmente al Prof. Braun, nuestro anfitrión, que fue muy amable y cortés en todas las comunicaciones por correo electrónico.

¡Muchas Gracias!

Referencias Bibliográficas

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Congresso Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

Brasil. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Congresso Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.

Foucault, M. (2007). El Nacimiento de la Biopoltica. Curso de 1978-1979 – Collège de France. Trad. de Horacio Pons. B. Aires: FCE.

Pereira, D.S. (2024). A Lei do Ensino Brasileiro Exemplificada. Ed. UTFPR (no prelo).

Santos, M. (2007). O Espaço do Cidadão, 7a. ed. S. Paulo: EdUSP.

Conversatorio XIV- Coordina: Diego Calderón

EL TRABAJO COLECTIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lapadula, María Florentina
Universidad Nacional de Mar del Plata-CIMED-CONICET
Florentina.lapadula@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar el proceso de traducción y contextualización del cambio en el Diseño Curricular para la formación inicial del profesorado de educación primaria en los Institutos de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) de la ciudad de La Plata, a partir de las experiencias biográficas de las participantes involucradas. Con base

ISBN: 978-987-811-225-1

en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), aprobados en 2007, se establece el Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires. Este diseño propone una duración de cuatro años para la carrera, desde tres horizontes formativos que buscan formar a las profesoras como profesionales de la enseñanza, pedagogas y trabajadoras de la cultura. La estructura curricular está dividida en campos denominados como de la actualización formativa, de la fundamentación, de las subjetividad y culturas, de los saberes a enseñar, y de la práctica docente. Este último es el eje transversal y está compuesto por tres espacios: la práctica en terreno, las herramientas de la práctica y el taller integrador interdisciplinario (TAIN). El diseño curricular define a las docentes formadoras como un colectivo heterogéneo, y hace hincapié en el desafío que produce el encuentro entre la diversidad de profesoras para el enriquecimiento de la formación de los sujetos y para la institución en particular. Desde el relato las docentes, el trabajo colectivo se define como uno de los saberes a ser producidos en campo de la práctica en el trabajo con otras. Esta ponencia se propone recuperar los relatos, de las docentes del campo transversal de la carrera, entorno al trabajo colectivo. Esta investigación asume un abordaje epistémico-metodológico interpretativo, cualitativo y microsocial. A partir del enfoque biográfico-narrativo, podremos habitar sentidos y significados de quienes transitan los cotidianos de la educación recuperando sus voces en relación al trabajo colectivo en la formación inicial docente. Este trabajo se encuentra enmarcado en un proyecto doctoral que da continuidad a las producciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras clave: formación docente; campo de la práctica; investigación biográfico narrativa; trabajo colectivo

El campo de la práctica como eje transversal

El diseño curricular presenta al campo de la práctica como un objeto de transformación y está dividido en tres espacios: práctica en terreno, herramientas de la práctica y el taller integrador interdisciplinario. Este campo se desarrolla en los cuatro años buscando (re)conocer de forma progresiva y contextual diversos espacios educativos.

ISBN: 978-987-811-225-1

En el primer año el eje central será la ciudad educadora, se busca fomentar el acercamiento a experiencias educativas más allá de la escuela, para comprender el campo educativo desde su amplitud y complejidad. Se pretende construir herramientas relacionadas a las estrategias desarrolladas desde la perspectiva político pedagógica de la educación popular. En el segundo año el eje será el espacio escolar y realidad educativa, se abordará a través del ingreso a espacios (diversos) de la educación formal para analizar la institución y los contextos en el cuales se desarrollan. Desde el espacio de herramientas de la práctica se construyen conocimientos relacionados a los procedimientos de la investigación cualitativa. En el tercer año el eje es la relación educativa, este año las(os) estudiantes ingresarán a las aulas para analizarla como un espacio-tiempo en donde circulan saberes y a partir de ella planificar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza. Se buscará reflexionar y analizar el hecho educativo aúlico y las decisiones tomadas por las(os) docentes en las etapas pre-activa, activa y post-activa. A su vez se tiene la intención de que puedan conocer la metodología de investigación-acción para llevar a cabo este proceso. En cuarto año, el último de la carrera, el eje será el posicionamiento docente y con este la elaboración, implementación y evaluación de un proyecto de residencia en una institución educativa del sistema educativo perteneciente al nivel primario.

Se busca articular el trabajo formativo con otras instituciones y profesionales de la enseñanza como co-formadores de las(os) futuras(os) profesoras(es) de Educación primaria. En el caso particular de campo de la práctica I con estudiantes, docentes de la formación, educadores sociales y niños y niñas; y en el caso de campo de la práctica II, III y IV con diferentes actores institucionales, docentes co-formadores, infancias, estudiantes y docentes de la formación.

Metodología

Esta investigación se desarrolla desde un abordaje cualitativo de enfoque interpretativo (Bogdan e Biklen, 1994; Denzin y Lincoln, 2012). Desde las metodologías de la investigación cualitativa nos centramos en la investigación biográfico- narrativa. Connelly y Clandinin (2008) entiende a

ISBN: 978-987-811-225-1

la narrativa como una metodología de investigación, definiéndola como "(…) estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro" (p.385). Desde esta concepción se busca conocer las experiencias vivenciadas por los sujetos, por medio de la narración de sus experiencias, que entrelazan de forma compleja el cuerpo y la palabra (Árevalos, 2016). Un relato que refleja la existencia colectiva e individual en un contexto concreto y particular, donde se reconocen huellas del pasado para construir otros futuros posibles (Clandinin y Connelly, 2008; Porta y Yedaide, 2014).

En el campo educativo se ha consolidado la investigación biográfico-narrativa como metodología, generando aportes para pensar la educación desde la experiencia (Larrosa, 2008), como un acto sensible que entrelaza formación y aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010). Propone un cambio en los modos clásicos de investigar el campo educativo (Porta y Yedaide, 2014; Porta, 2021), ya que plantea un giro en la forma de comprender los fenómenos sociales y otra forma de construcción de conocimiento en la búsqueda de la voz de los (as) docentes, muchas veces silenciada o expropiada (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998).

Esta investigación se desarrolla en cuatro etapas articuladas de forma espiralada: la primera que consiste en el análisis documental (Rockwell, 2009). En una segunda etapa, se realizan entrevistas a los (as) coordinadores(as) generales y pedagógicos que formaron parte del equipo de trabajo del diseño curricular a nivel jurisdiccional. Una tercera que busca analizar una muestra de programas del Profesorado de Educación primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata, los cuales serán representativos de los cuatro campos de formación que componen el Diseño Curricular provincial (2008). La cuarta consta de la realización de entrevistas biográfico-narrativas a docentes que se desempeñan en el en dos institutos de la ciudad de La Plata. La última etapa refiere al análisis de las composiciones construidas.

El trabajo docente colectivo

ISBN: 978-987-811-225-1

El diseño curricular define a las docentes formadoras como un colectivo heterogéneo, y hace hincapié en el desafío que produce el encuentro entre la diversidad de profesoras para el enriquecimiento de la formación de los sujetos y para la institución en particular. En el relato las docentes, se define como uno de los saberes a ser producidos en campo de la práctica el trabajo con otras. Desde la vos de una de las profesoras entrevistadas:

> Lo que siempre digo lo colectivo, el trabajo con el otro, con tus compañeros, con colegas. Todo el tiempo lo digo, lo machaco. Porque a veces parece que el docente va a estar solo en el aula, y no ustedes van a trabajar con otros desde los sujetos que van a formar: los niños y niñas, las familias, pero también con las colegas. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

El campo de la práctica es el único en donde se propone, según la matrícula, la conformación de parejas pedagógicas, y en las narrativas esto se destaca como una ventaja y en algunos casos como una necesidad. Según Carolina, otras de las profesoras participantes: “Y todo eso cuando trabajás con una pareja pedagógica lo podés ir dialogando, pensado, buscando alternativas, posibles propuestas” (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Se resalta la importancia de ser un colectivo para acompañar a las profesoras en formación en la iniciación al trabajo docente. Y a su vez se destaca la relevancia de construir propuestas de enseñanza con una otra, teniendo en cuenta la etapa pre-actica, activa y post-activa. El intercambio de ideas y el oír a la otra, según estas, tiene un lugar primordial, permitiéndoles dejar de lado las certezas y abriendo caminos para la creatividad y curiosidad indagadora como requisitos fundamentales para la construcción y reconstrucción de los diferentes saberes (Freire, 1997). En este sentido Flavia afirma que:

> Yo aprendí un trabajo colaborativo participando de trabajo colaborativo, en la escuela era de esa manera, pero no había otra opción, entonces me parece que una lo aprende participando de esos espacios, no solamente a nivel enunciativo (ED N°7, Flavia, julio 2022).

ISBN: 978-987-811-225-1

Reflexiones finales

Frente a la fragmentación de la subjetividad promovida actualmente por el mercado y el sistema en que vivimos, las profesoras entrevistadas se reconocen en sus relatos como sujetos colectivos de la educación (Cullen, 2009). Según Hooks (2024), la cultura dominante ha inculcado el miedo a la diferencia y ha reforzado la seguridad de vincularse únicamente con quienes son similares; no obstante, en los testimonios de las docentes que forman a futuras profesoras de Educación Primaria, se manifiesta el deseo de construir comunidades enseñanza significativas desde la diversidad. Tal como plantea Contreras (2018), en las instituciones educativas se enseña tejiendo relaciones en la práctica cotidiana: se aprende a participar participando, a dialogar dialogando y a escuchar escuchando. Así, el trabajo colaborativo se configura a partir de la praxis pedagógica, en una permanente búsqueda de coherencia entre teoría y práctica (Freire, 1985).

Referencias Bibliográficas

Bogdan, R., y Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto editora.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo.* Grupo Editorial Universitario.

Connelly, M. y Clandinin, J. D. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, J. y otros *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Contreras Domingo, J. (2018). *Enseñar tejiendo relaciones*. Ediciones Morata.

Contreras Domingo, J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa.* Madrid: Morata.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.

Denzin, N. y Lincoln, Y (2012*). Manual de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Dirección De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario. La Plata.

Freire, P. (1985). *De las virtudes del educador.* Centro Cultural Gral. San Martín.

ISBN: 978-987-811-225-1

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Hooks, B. (2024). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza.* Bellaterra.

Larrosa, J. y otros (2008). *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos| Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis educativa*, 25(1), 79-92.

Porta, L. y Yedaide, M. (2014) La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, Nº 17, 177-192.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

VÍNCULOS EDUCATIVOS Y TECNOLOGÍAS MOVILES EN EL NIVEL SECUNDARIO

Graciela Pascualetto
Departamento de Formación Docente Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa
grapascua@gmail.com

Resumen

Esta ponencia abreva en actividades de la Cátedra de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Tienen como objetivo profundizar conocimientos sobre aspectos subjetivos que se despliegan en los vínculos transferenciales entre profesoras/es y estudiantes, originando distintos climas de convivencia. Durante su transcurso, se desató la Pandemia Covid 19, exigiendo la continuidad mediante tecnologías virtuales. Indagamos sobre experiencias vividas por docentes de diferentes lugares de la Provincia y luego, en el regreso a la presencialidad, realizamos nuevas entrevistas y recuperamos información producida por estudiantes de la Cátedra en su encuentro con alumnas/os de nivel secundario como parte de la práctica docente que realizan desde la asignatura. En forma concomitante, surgió el uso del teléfono celular como elemento que puede favorecer u obstruir los vínculos y los aprendizajes, haciendo necesario repensar la relación docente-alumnas/os-conocimiento en el auge de la era digital.

Palabras clave: Vínculos transferenciales; Pandemia Covid 19; tecnologías móviles; usos.

ISBN: 978-987-811-225-1

Introducción

El presente trabajo se refiere a las relaciones intersubjetivas que se producen en colegios de nivel secundario y se basa en actividades de la asignatura Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, ubicada en el primer año de los profesorados de Letras, Historia, Geografía e Inglés así como los de Matemática, Ciencias Biológicas, Física, Química y Computación pertenecientes a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Para caracterizar estas relaciones, acudimos al concepto psicoanalítico de *transferenci*a que alude a un dinamismo psíquico inconsciente puesto en juego en las interacciones humanas y en el que intervienen procesos como la identificación, la proyección, el desplazamiento. De acuerdo a los vínculos más tempranos en el espacio familiar "una modalidad infantil de relación de objeto se pone en funcionamiento sobre una persona de la actualidad" (Rivelis, 2009, p. 148) dando lugar a relaciones afectivas de mayor calidez y simpatía o de carácter distante y hostil. Este concepto, en el campo educativo, remite a los vínculos que se establecen entre estudiantes, docentes y otras figuras adultas, otorgando diversos matices al clima institucional y a la convivencia.

Para que el vínculo transferencial acontezca, es preciso que las/os estudiantes revistan a sus profesoras/es de saber y autoridad y que éstas/éstos, puedan observar qué sentimientos o emociones infantiles se despiertan en la relación con sus alumnas/os como sujetos, suponiendo en ellas/os la capacidad y voluntad de participar en el trabajo educativo. (Leo, 2003)

Estos vínculos no surgen automáticamente. Hay que trabajarlos con tiempo y paciencia desde una posición educadora que mantiene la *relación de asimetría* con las/os más jóvenes como parte de su responsabilidad adulta y profesional. Una posición que facilita, desde el reconocimiento, la escucha y la orientación, el acceso a los bienes culturales (lengua, matemática, ciencias naturales y sociales, arte, computación, etc.), suscitando la curiosidad, nuevos intereses y habilidades en las/os estudiantes a fin "de transmitir lo *dado* para que lo *nuevo* pueda producirse". (Nuñez, 1999, p. 55)

ISBN: 978-987-811-225-1

Los vínculos transferenciales, estudiados originalmente en la relación cara a cara, durante el aislamiento/distanciamiento social obligatorio dispuesto en 2020 a raíz de la Pandemia Covid-19 fueron mediados por distintas tecnologías y personas. En ese momento, estábamos desarrollando con metodología cualitativa el proyecto de investigación *Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula,* que prosiguió mediante entrevistas en profundidad por medio de Google Meet con profesoras/es que estaban trabajando en diferentes localidades de la provincia.

Los vínculos en pandemia

Durante esta situación inédita, denominada por Dussel (2020) *la clase en pantuflas,* se trastocaron las rutinas hogareñas, las formas de emplear el tiempo, de trabajar, de relacionarse socialmente y de estudiar. Las y los entrevistadas/os manifestaron que la continuidad de los vínculos y de la tarea, con los altibajos que se produjeron, fue posible mediante el uso de computadoras y teléfonos móviles. En algunos casos, realizaban clases virtuales sincrónicas en las que podían verse, conversar e, incluso, comentar sus malestares. Esto, siempre que fuese posible conectarse, recibir los materiales de estudio, hacer los trabajos encomendados y enviarlos para su evaluación, puesto que no todas las familias contaban con computadoras o teléfonos y no en todas partes había internet. Algunos colegios, asignaban la tarea de envío y recepción de materiales a auxiliares docentes o asesoras/es pedagógicas/os que actuaban como mediadoras/es en la relación docentes-estudiantes, *debilitando* el vínculo directo entre ellas/os. Por otra parte, la carencia de recursos adecuados o la desmotivación influyeron en muchas/os jóvenes que se fueron distanciando y abandonaron la escuela.

Los vínculos en el regreso a la presencialidad según la perspectiva docente

Entre las etapas de aislamiento y de distanciamiento social, transcurrieron casi dos años. En el regreso a la presencialidad, se vivieron diferentes circunstancias. La satisfacción por el reencuentro y la recuperación de los espacios y actividades compartidas. Sin embargo, también

ISBN: 978-987-811-225-1

se manifestaron conflictos y malestares relacionados con la dificultad para estar nuevamente juntas/os después del encierro, período en el que las actividades estaban prácticamente limitadas al chat, a los juegos electrónicos, a las redes sociales, mientras las/os jóvenes sufrían diversos padecimientos emocionales y se desdibujaban en ellas/os las normas de convivencia escolar.

Al concluir el anterior trabajo de investigación, iniciamos el proyecto *El retorno a la presencialidad escolar. Vínculos transferenciales y modalidades subjetivas desplegadas*. Durante un seminario extracurricular realizado en forma remota, trabajamos sobre la temática y recogimos narraciones de docentes de nivel secundario sobre sus experiencias en pandemia y pos pandemia, las que estuvieron dirigidas prioritariamente a la consolidación de aprendizajes débiles, a la problemática vincular y a la comunicación con quienes habían abandonado para que retomaran sus estudios.

Al principio, el regreso fue en burbujas entre las que solían producirse situaciones de incomunicación y hostilidad, lo que demandó un trabajo sostenido en torno a las relaciones de convivencia, tanto en ese momento como cuando todas/os las/os estudiantes se incorporaron a las aulas. Se observaban conflictos y formas de violencia originados en la relación cara a cara o a través de los teléfonos móviles.

El empleo del celular estaba autorizado desde el año 2017 por el Ministerio de Educación de La Pampa para promover las competencias digitales, favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y propiciar el uso crítico, responsable y constructivo de las tecnologías. No obstante, era (y es) utilizado también para chatear, intervenir en juegos, mirar videos, escuchar música, etc., dando lugar a distracciones, murmullos o discusiones que *interfieren* en los vínculos y las tareas escolares. Como aseveran Sandoval y Cabello "siempre existe la posibilidad, muchas veces actualizada, de que un dispositivo tecnológico no sea utilizado como imaginaron sus creadores y los aparatos gubernamentales y empresariales que los sostienen". (pág. 85)

Con la presencialidad plena, el Ministerio de Educación actualizó la "Guía Provincial de Orientación para la intervención en las instituciones educativas" (2022), propiciando relaciones

ISBN: 978-987-811-225-1

de respeto y confianza entre estudiantes y personas adultas. Poco más adelante, estableció un nuevo "Régimen Académico para el fortalecimiento de la Educación Secundaria" a fin de adecuar las normativas en una escuela "profundamente conmovida" por la pandemia, acompañar las trayectorias estudiantiles y favorecer relaciones democráticas, con regulaciones sobre enseñanza, evaluación, convivencia, participación, etc., previendo asimismo los saberes digitales y el uso adecuado de las tecnologías. (Resolución N° 0131/23)

En este contexto, realizamos entrevistas semiestructuradas con directoras de colegios secundarios públicos de distintos barrios de la ciudad de Santa Rosa.

Ellas se refirieron especialmente a la forma en que la pandemia afectó las actividades, los lazos sociales y los aspectos emocionales. Señalaron que algunas/os alumnas/os padecían estados de ansiedad, depresión, trastornos alimentarios, aprendizajes débiles y dificultades de relación con sus pares y con las/os adultas/os. Hubo, incluso, quienes regresaron a la escuela en situación de duelo por la pérdida de seres queridos.

También aludieron a chicas/os cansados, mal dormidas/os que, supuestamente, pasaban la noche con sus celulares. Una de las directoras comentó que ante el reclamo de alguna madre para que en la escuela *le quiten* el teléfono, le respondió que corresponde a la familia la regulación de su uso ya que en la escuela se lo debe utilizar con fines de enseñanza.

Asimismo, manifestaron situaciones de hostigamiento y conflictos muchas veces originados en las redes sociales, involucrando no sólo a estudiantes, sino también a parientes y amigas/os, que concurrían a la escuela increpando a autoridades, docentes y otras/os estudiantes por el altercado producido, hecho que agravaba la situación tornando más complejo el abordaje de los conflictos.

Las situaciones mencionadas permiten observar el entrecruzamiento de las comunicaciones personales y virtuales dando cuentas de la integración de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana y de nuevas formas de socialidad, especialmente en las/os adolescentes.

Para favorecer la escucha, el diálogo, la comprensión y la toma de decisiones en forma democrática, las directoras comentaron el trabajo que se estaba realizando para la reconfiguración

ISBN: 978-987-811-225-1

de los acuerdos escolares de convivencia con la participación de diferentes actoras/es educativas/os.

La perspectiva de alumnas/os del nivel secundario sobre los conflictos y la convivencia

La Facultad de Ciencias Humanas, en el marco del Campo de la Práctica Profesional Docente, establece que las diferentes cátedras organicen actividades para aproximar a las/los estudiantes de los profesorados a la realidad educativa como parte del proceso de constitución del rol docente. La cátedra de Psicología, promueve este acercamiento mediante conversaciones entre sus estudiantes y pequeños grupos de alumnas/os de nivel secundario, basadas en un guión previo, sobre sus vivencias escolares.

En el material que recuperamos de dicho trabajo, las/os alumnos indican que los conflictos aparecen como parte de la convivencia y refieren distintas acciones que se desarrollan en los colegios para *mejorar los vínculos* entre compañeras/os y con docentes. Agregan que estos conflictos en ciertos casos se resuelven mediante acuerdos entre ellas/os o con intervención de alguna/un actor/a institucional y, en otros, generan agresiones psicológicas y/o físicas.

En ocasiones surgen discusiones en las redes sociales y continúan en la escuela. Otras, suceden en la relación presencial y, en ambos casos, se trata de disidencias por cuestiones barriales, deportivas, políticas, acoso a un/a amiga/o familiar, asedio entre integrantes de distintos cursos de la misma escuela, rivalidades entre colegios o consumo problemáticos de drogas.

Otro hecho mencionado es la grabación de peleas con el celular y su difusión por whats app o redes sociales, provocando adhesiones o rechazo por parte de quienes las observan. Un alumno señaló que la gente mira las peleas de las/os *chicos reales* como si fuese un espectáculo ante el cual manifiestan diferentes reacciones. Respuesta interesante que reconoce las interacciones e influencias entre la realidad virtual y la vida real y que, abordado desde el rol docente, permite comprender y estar mejor preparadas/os para analizar y trabajar con medios digitales promoviendo *usos* que amplíen las posibilidades de acceso y producción de conocimientos.

ISBN: 978-987-811-225-1

Cabe mencionar, finalmente, que aparecieron otros motivos de malestar con las/os profesoras/es: la poca atención que algunas/os prestan a quiénes más les cuenta aprender, la utilización del teléfono por parte de ellas/os durante la clase y las horas libres por sus ausencias, momentos en que con frecuencia utilizan el celular para no aburrirse.

El celular: un emergente de la investigación

Tanto en los proyectos de investigación como en el guión para orientar la actividad del Campo de la Práctica Profesional no había ítemes específicos sobre el uso de la telefonía móvil en las escuelas. No obstante, en forma *concomitante* con la problemática de los vínculos transferenciales y la convivencia, surgió la profusa utilización del celular en los recreos, en las horas libres y en el transcurso de las clases, con motivos diferentes a los pedagógicos.

Las posibilidades que estos dispositivos ofrecen son múltiples, muy variadas y disponibles a toda hora. A veces se utilizan para comunicaciones que podrían esperar un tiempo más, si no fuese por el impulso a la instantaneidad que estos artefactos estimulan y que la publicidad promueve en forma constante. Otras veces, se usan para intervenir en juegos interactivos, escuchar a sus influencers preferidos, ver series, videos o reels, actividades que para las/os jóvenes cuya constitución subjetiva está fuertemente atravesada por las invenciones de la era digital, resultan más atractivos y excitantes que otras formas de entretenimiento y que las tareas encomendadas en las distintas asignaturas, si no movilizan su deseo de aprender.

Otra alternativa que estas tecnologías facilitan, y que se incentivó en los últimos tiempos es la realización de apuestas on line o el ingreso a casinos virtuales, hecho que nos refirió un profesor de escuela media y que concuerda con investigaciones de Fainboim (2024) sobre esta actividad prohibida para menores de dieciocho años y que muchas/os adolescentes llevan a cabo sin control o consejos adultos sobre sus consecuencias.

ISBN: 978-987-811-225-1

La producción y uso de tecnologías se remonta a la pre historia, cuando la fabricación de herramientas, pinturas y diversos utensilios comenzaron a modificar las condiciones de vida y la cultura de la humanidad dado que, en palabras de Rojas (2018):

> Las tecnologías se enlazan en una compleja trama sociocultural que va construyendo, en cada época, subjetividades y vínculos. Ellas, las tecnologías, en su diversidad, *son producidas y a la vez producen lo humano*. No hay antes y después, ni uno sin otro. En la actualidad, el mundo digital constituye un universo de producción subjetiva y vincular, que da lugar a lazos y configuraciones subjetivas difícilmente atrapables en conceptos previos. (p.84)

Es ese largo recorrido el que impide ignorar su gravitación en la cultura, la educación y las subjetividades del presente.

A modo de conclusión

Este trabajo, focalizado en los vínculos transferenciales, la convivencia y la pregnancia del celular en el acontecer cotidiano de los colegios con cuyas/os docentes y directivas conversamos, nos invita a repensar las formas de relación con las/os estudiantes, cuya socialización no se limita al medio familiar, escolar y comunitario, sino que sus costumbres, creencias y expectativas son penetradas por las tecnologías digitales. Influencers, juegos, chats, videos, inciden de día y de noche en las modalidades subjetivas de las/os adolescentes que se encuentran en proceso de construcción de su identidad en la alternancia de comunicaciones y entretenimientos presenciales y virtuales.

Los actuales sujetos de la educación son portadores de otras formas culturales, otros lenguajes y deseos. Asignar tiempo a la escucha, a la comprensión de aquello que interiormente los mueve y dar lugar a sus expresiones, abre la posibilidad de establecer vínculos de entendimiento y formular encuadres de trabajo que definan las condiciones para actuar como docentes y estudiantes. Hay aprendizaje cuando el nuevo saber (de matemática, literatura, física, robótica, etc.) permite resolver incógnitas, lagunas, laberintos… Es decir, cuando *se puede hacer algo que*

ISBN: 978-987-811-225-1

antes no se podía. La palabra de las/os educadoras/es, su responsabilidad y su confianza en las posibilidades de aprendizaje de las/os jóvenes, como asimismo la *disposición* de ellas/os para construir conocimiento y lograr nuevos hallazgos, favorece este proceso. También lo favorecen los libros, los talleres, los laboratorios y las tecnologías móviles, cuando su utilización posibilita un nuevo *poder-saber* que habilita para ejercer la ciudadanía y la ciudadanía digital.

Bibliografía

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* UNIPE. https://aulainfod.infd.edu.ar/archivos/repositorio/7250/7356/Dussel_I._La_clase_en pantuflas_en_Pensar_la_educacion.pdf?id_curso=8119

Fainboim, L. (2024). Crianza Digital y apuestas online. En Pavlovsky (Coord.) *Apuestas online. La tormenta perfecta. Crianza digital y adicciones emergentes. Implicancias clínicas y lineamientos prácticos.* Noveduc.

Guía Provincial de Orientación para la intervención en las instituciones educativas (2022). Ministerio de Educación. Provincia de La Pampa. https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/guia-de-orientacion

Leo, M. (2003). El sujeto de la educación, un lugar que se construye. En Tizio, H. (coordinadora) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.

Nuñez. V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.

Resolución N° 131/23. Ministerio de Educación de La Pampa. Régimen Académico para el fortalecimiento de la Educación Secundaria. https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-me-n-131-23.

Rivelis, G. (2009) *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica* docente. Noveduc.

ISBN: 978-987-811-225-1

Rojas, M. (2018). Vínculos y subjetividades en la era digital. *Vínculo. Revista do NESME,* 15(1) https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139456047009

Sandoval, L. y Cabello, R. (2019). Límites a la domesticación: usos obligados, reticencia y austeridad en la apropiación de la telefonía móvil. *Dixit* (39) https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7169609

CONTENIDOS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA LOCAL DE NUESTRAS ISLAS

Quintana, Lidia
UTN-FRA/Centro de Investigaciones "María Luisa Martínez"
quintanalidia066@gmail.com
lidialaprofe5@gmail.com

Resumen:
A partir de un estudio de caso, el presente trabajo aborda formas innovadoras en la enseñanza de la Historia mediada por las nuevas tecnologías. Teniendo en cuenta a las y los destinatarios, se busca indagar en criterios para la selección, elaboración, puesta en marcha y evaluación de recursos digitales dentro de un itinerario didáctico de propuestas que enlaza a los protagonistas de un proceso histórico significativo en nuestra historia reciente (veteranos de guerra de Malvinas de Florencio Varela) con docentes que enseñan y estudiantes que aprenden contenidos mediados por tecnologías. La emergencia de la pospandemia plantea nuevos desafíos dentro del campo educativo y, especialmente en la enseñanza del pasado también se complejiza la construcción de propuestas innovadoras y adecuadas para las nuevas generaciones que no fueron protagonistas de experiencias-límite. La intencionalidad de la indagación se centraliza en el abordaje de esta problemática y alrededor de la enseñanza de la historia y la memoria, sobre todo en relación a qué, por qué y cómo transmitir saberes significativos mediados por dispositivos digitales. Se indagará en los presupuestos subyacentes en la elección de actividades y recursos tecnológicos en las aulas heterogéneas y en entornos híbridos. Desde un enfoque hermenéutico, se busca comprender las dinámicas de la memoria social desde el punto de vista de los actores-protagonistas del proceso histórico y-además- se intenta relevar las interpretaciones que las y los estudiantes construyen en torno a los relatos mediados didácticamente por la TIC a través de las narrativas transmedia. La mirada puesta en las relaciones intergeneracionales, el conocimiento didáctico-pedagógico y los recursos digitales podría contribuir a los debates sobre Educación, Nuevas Tecnologías y Pedagogía de la Memoria dentro de la Historia Reciente a fin de

ISBN: 978-987-811-225-1

intensificar la actualización en la Formación docente (inicial y permanente) desde propuestas comprometidas con los saberes locales, la defensa de los Derechos Humanos y con la vigencia de la Causa Malvinas en un contexto en constante cambio.

Palabras claves: pedagogía de la memoria**;** mediación tecnológica; contenidos digitales; narrativas transmedia

Introducción general

Sin dudas que nos encontramos inmersos en una etapa crucial de la historia de la Humanidad atravesadas/os por problemáticas inéditas agudizadas desde la emergencia del COVID 19. Este fenómeno sacudió las bases mismas de las formas de convivencia, socialización, intercambio y formas de subjetivación contemporáneas. Dentro de este marco general, "ser contemporáneo" se transforma en un interrogante que interpela al sistema educativo en tanto dispositivo nacido en la modernidad y que se encuentra habitado por realidades posmodernas o de "modernidad líquida" (Bauman, 2006). En una "sociedad del riesgo" (Beck, 2006) nos hallamos sumergidos en umbrales que nos plantean las realidades de la mediación tecnológica en sus diversas manifestaciones, la emergencia de la IA (Inteligencia Artificial), las brechas dentro de una cultura digital cada vez más presente en lo cotidiano junto al empobrecimiento material, simbólico y ético de vastos sectores de nuestra población alejados de las posibilidades de justicia social, educativa y curricular

A esto se suman las experiencias límite que han vivido nuestras sociedades latinoamericanas a lo largo de los siglos (especialmente durante los siglos XIX y XX) las cuales han delineado una matriz de injusticia, de desigualdad y de permanente estado de lucha junto a proyectos intensos que buscan desarticular experiencias colectivas de emancipación. De dichas experiencias -donde los organismos de Derechos Humanos, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo se constituyen en referentes insoslayables de resistencia -también han surgido otras expresiones colectivas donde las voces se pronuncian para relatar dichas experiencias-límite.

ISBN: 978-987-811-225-1

La propuesta se focaliza en abordar los contenidos posibles de las narrativas transmedia en relación a las experiencias atravesadas por veteranos y veteranas de guerra que protagonizaron la gesta malvinera y cómo dichos recursos mediados por la cultura digital inciden en las y los estudiantes dentro de las instituciones educativas.

Permitir (nos) ahondar en las narrativas transmedia abre posibilidades de exploración de otros mundos, de procesos históricos significativos que se proyectan en la actualidad y en nuestro futuro como Nación. De este modo se pretende que la llamada *Cuestión Malvinas* no se quede reducida al simple relato cronológico o conmemoración cada 2 de abril o 14 de junio en las escuelas sino que se puedan abrir mundos posibles por narrar alrededor de nudos estratégicos como la soberanía territorial, la soberanía alimentaria, las decisiones soberanas con respecto a los recursos, los Derechos Humanos, la reparación histórica de las memorias sólo por mencionar algunas cuestiones aún controversiales frente al avance de políticas de desmemoria, discursos de odio y de falsas premisas de inserción al esquema global.

Objetivos del trabajo

Se plantea como objetivo general de la propuesta comprender el alcance, las posibilidades y las limitaciones de la mediación tecnológica en la construcción del ejercicio de la memoria a partir de la elaboración de un itinerario didáctico sobre historia reciente para el Centro de Veteranos "Héroes de Malvinas" de Florencio Varela (provincia de Buenos Aires). Los objetivos específicos son:

- Reconocer posibles criterios para la selección y el tratamiento de saberes de la memoria social mediados por tecnologías
- Elaborar un itinerario de contenidos digitales sobre la temática de nuestras Islas Malvinas desde el enfoque de la Memoria social con perspectiva local a fin de actualizar su abordaje didáctico

ISBN: 978-987-811-225-1

- Implementar el itinerario didáctico en el Centro de Veteranos de Guerra "Héroes de Malvinas" de la localidad de Florencio Varela con estudiantes de sexto año de escolaridad primaria de la localidad
- Evaluar la tarea desarrollada y generar conclusiones a partir de las interpretaciones de estudiantes y docentes en relación a los contenidos seleccionados y la propuesta didáctica

El proyecto implica la puesta en marcha de una propuesta investigativa y de intervención. Se abordan cuestiones relacionadas con las conceptualizaciones teóricas acerca de la Tecnología Educativa en tanto campo de intersección de saberes y prácticas dentro de la sociedad del conocimiento y como parte de la agenda didáctica contemporánea.

La intervención pretende generar material a partir del aporte de las narrativas de los veteranos nucleados en el Centro de Veteranos de Guerra "Héroes de Malvinas" de la localidad de Florencio Varela (en adelante CVGHMFV) quienes -en tanto protagonistas – relatan sus experiencias desde una memoria social sintetizada en la causa *Malvinizar* considerando la guerra, la posguerra y la memoria sobre la causa de soberanía argentina.

Por lo tanto, el alcance del itinerario didáctico (Fuente Martínez, 2015) busca generar nuevos saberes con sentido fuertemente local, situado y actualizado sumando las miradas a fin de enriquecer las formas de transmisión intergeneracional en formato escolarizado.

Explicitación del problema

La actualización de la agenda didáctica sobre la historia reciente argentina con mediación tecnológica incorporando los aportes de la memoria social y las voces estudiantiles puede ser considerada una problemática a abordar desde una propuesta didáctica innovadora. Recordemos que la historia escolar "quedó marcada por sus usos políticos establecidos desde la segunda mitad del siglo XIX, y la posterior relación y puesta en circulación de libros de historia destinados a su utilización escolar, la formulación de planes de estudios y programas" (Jelin, 2002, p. 126). Con fuerte impronta de historiografía liberal y con el postulado de formar en la identidad nacional, la

ISBN: 978-987-811-225-1

enseñanza de la historia en el ámbito escolar se ha visto condicionada y "puede sostenerse que la historia escolar es un vehículo para la construcción de memorias…" (Comisión Provincial por la Memoria, 2023).

Por otro lado, la incorporación de la TIC dentro del campo de las Ciencias Sociales constituye un aporte valioso que necesita ser investigado en cuanto a sus contenidos, posibilidades de transposición dentro de las aulas y con el acompañamiento de instancias de reflexión sobre sus impactos e incidencias en las formas de aprender sobre el pasado en el caso de estudiantes que no han transitado por experiencias sociales traumáticas como la guerra y la posguerra (Raggio, 2015; Legarralde, 2020; Quintana, 2021; Carretero, 2023).

En el caso de la enseñanza en tanto conjunto de prácticas y saberes con intencionalidad de transmisión, las memorias se constituyen en territorio de disputas, de conflictividad y de pluralidad de voces que expresan diversidad de formas de relatos de experiencias. En el caso de la guerra y la posguerra se plantean controversias que exigen posicionamientos jurídicos, éticos, políticos por su reactualización a la luz de la defensa de la soberanía, los recursos naturales en el sector adyacente junto al proceso de reconocimiento a quienes son protagonistas vivos de memorias en conflicto. (Jelin, 2002; Raggio, 2017).

La articulación compleja de los contenidos de la memoria social y de los procesos en clave histórica mediados por la cultura digital con los recursos de las narrativas transmedia se constituye en un problema epistémico, pedagógico y didáctico de relevancia para los estudios sociales, para el análisis de las nuevas formas de subjetivación y de los nuevos procesos emergentes de transmisión intergeneracional dentro del campo educativo.

Justificación de las dimensiones ontológica y epistemológica

La posición epistemológica sustentada tiene sus basamentos en la teoría social crítica (Adorno, 1973; Fernández, 1997; Horkeihemer, 1974) que problematiza el rol del Estado y visibiliza

ISBN: 978-987-811-225-1

formas de resistencia, consenso o variabilidad de prácticas y respuestas junto a acciones conscientes de las/los individuos con toda la carga de agencia social donde se reconocen las posibilidades diversas de respuesta frente a sus circunstancias. Nos posicionamos desde una mirada que acepta la perplejidad que se asoma ante contextos cambiantes, conflictivos, de fuerte confrontaciones entre dimensiones económico-políticas, de innegable influencia de los avances tecnológicos sobre la vida de las sociedades. Esto involucra a las Ciencias Sociales en su propósito de problematizar, describir, analizar y aportar a un mayor entendimiento de las sociedades en contextos de mutaciones permanentes, de planteamientos dilemáticos frente a nuevas/viejas realidades que involucran las relaciones con otros seres de la vida, con nuestro planeta, con nuevas categorizaciones sobre tiempo y espacio entre otras cuestiones (Morin, 1990; González Casanova, 1999; Quintar, 2005; Quintana, 2013, 2021; Carretero, 2023).

A esto se suma que la enseñanza de la historia contemporánea en clave de historia reciente es compleja, complicada y controvertida. Exige desde las prácticas áulicas repensar los posicionamientos y los modos de enseñanza comprometiendo otras formas de abordaje didáctico a fin de que la transmisión de las experiencias socialmente importantes resulten significativas para las generaciones que no han sido protagonistas directos de eventos y sucesos considerados relevantes dentro de una concepción de la Pedagogía de la Memoria aún en construcción (Martínez, E., 2016; Carretero, 2023; Legarralde, 2020; Salto y Funes, 2020; Quintana, 2021; Perrupato, 2023).

Dimensión metodológica

A los fines del objetivo general y teniendo en cuenta el recorte temático, la metodología seleccionada es de carácter cualitativo. Desde un enfoque hermenéutico, se busca, por un lado, comprender las dinámicas de la memoria social alrededor del conflicto de Malvinas desde el punto de vista de los actores-protagonistas del proceso histórico. Por otro lado, se intenta relevar las vivencias que las/los estudiantes construyen en torno a los relatos mediados por la TIC.

ISBN: 978-987-811-225-1

Se parte de considerar la viabilidad de los estudios de los procesos de apropiación identitaria de las y los estudiantes, en relación con la deconstrucción de las dinámicas de transmisión intergeneracional de las memorias socializadas. Se interpreta que la transmisión intergeneracional forma parte de los contenidos culturales que no son apropiados de modo neutral ni a-críticos sino que son sometidos a múltiples factores contextuales y de la propias subjetividad del individuo a través de muchas mediaciones materiales y simbólicas (Castorina, 2006; Kaes, 2003; Cartolano, 2006; Quintana, 2021).

Dentro de las prácticas sociales en la actualidad, las narrativas transmedia (Mollas Castells, 2018) potencian prácticas de enseñanza y aprendizaje poderosas teniendo en cuenta los escenarios digitales contemporáneos. Este tipo de narrativas conforman:

> (…) un proceso en el que los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el fin de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. Idealmente, cada medio y hace su propia contribución único al desarrollo de la historia (Jenkis, 2007)

Siguiendo a Scolari (2013) se trata de recurrir a historias que se desarrollan a través de múltiples plataformas y donde se generan colaborativamente contribuciones que enriquecen los relatos originales (en nuestro caso, las memorias de vida de integrantes del CVGHMFV). Se produce entonces una expansión de medios y de lenguajes dentro de un universo narrativo polifacético e intervenido por las voces de testigos, participantes y de la comunidad.

Se considera la viabilidad de otras estrategias que expanden relatos y experiencias dentro de propuestas didácticas renovadas, tal el caso de la enseñanza híbrida.

Siguiendo algunas ideas aportadas por Kap (2014; 2023) se busca continuar profundizando en el impacto y en la incidencia que la TIC promueve en las prácticas de docentes y en sus destinatarias/os: las/los estudiantes dentro de escenarios de “mutaciones didácticas” (Kapp, 2023) donde la mediación tecnológica posibilita otros diseños con nuevas comprensiones desde soportes de acceso lejano.

ISBN: 978-987-811-225-1

En una primera etapa inicial se llevó a cabo (entre agosto y setiembre de 2023) el relevamiento de las necesidades y estado actual del CVGHMFV. En la instancia siguiente, se registraron las actividades de divulgación educativa de la organización a través de filmaciones en video, entrevistas y fotografías. En una segunda etapa se elaboraron durante los meses de setiembre a noviembre del año 2023 un conjunto de contenidos digitales para potenciar dicha difusión institucional (cápsulas, flyers, infografías, imágenes interactivas, muros digitales interactivos, blog, plataforma con contenidos de entrevistas a veteranos, a estudiantes y docentes en relación a sus experiencias) junto a una instancia de capacitación online a docentes. Dicha capacitación se realizó en noviembre del año 2023 por plataforma zoom con acuerdos previos con la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Florencio Varela. Durante el año 2024 se realizó el análisis del marco teórico.

Este camino de indagación aún se despliega. Comenzó a partir de sostener la inquietud por contribuir al trabajo de la memoria social, la actualización didáctica en relación a la Historia Reciente y al compromiso ético-político como docente e investigadora con más de treinta años de práctica docente y como malvinera. Y junto con otras/otros colegas, instituciones y colectivos seguimos en ese camino construcción en la defensa de la causa soberana de Malvinas en clave intergeneracional.

Referencias bibliográficas:

Adorno, T. (1973). *Sociología.* Madrid: Taurus.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.

Beck, U. (2006) *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva Modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós

Carretero, M. (2023) *Enseñar historia en la era digital*. Madrid: Tilde Editora

Castorina, J. (2006) El encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales" En: Carretero, M.; Rosa, A. Y otros. *Enseñar historia en*

ISBN: 978-987-811-225-1

tiempos de memoria. Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Paidós (pp.73-89).

Cartolano, E. (2006). "Historia y tiempo, Bases para la construcción de la subjetividad y el lazo social" En: Leticia Glocer Fiorini (comp.) *Tiempo, historia y estructura. Su impacto en el psicoanálisis contemporáneo.* Buenos Aires, Lugar Editorial, pp.22-25

Comisión Provincial por la Memoria (2023) *Diplomatura en Pedagogía de la Memoria y Derechos Humanos. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.* Plataforma virtual de actividades en línea. Disponible en https://virtual.fahce.unlp.edu.ar/moodle/course/view.php?id=847

Fernández, S. (1997). "Habermas y la teoría crítica de la sociedad" En: *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, (1), 27-41. Disponible en: https://www.moebio.uchile.cl/01/frprin03.html

Fuente Martínez, A. (2015) "Los itinerarios educativos en el proyecto educativo de centro como instrumento para trabajar las competencias y fomenta la práctica del trabajo cooperativo en los equipos docentes y con el alumnado". En Revista *Avances en supervisión educativa*, (23),1-16. Disponible en www.adide.org/revista ISSN: 1885-0286

González Casanova, P. (comp.) (1999). *Ciencias sociales: Algunos conceptos básicos.* México: Siglo XXI Editores.

Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jelin, E. (2002): *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Jenkins, H. (2007). *Narrativas transmedia 101*. Disponible en: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

Kaes, R. (2003) *Ambigüedad y ambivalencia de los lazos de transmisión entre generaciones.* Universidad Maimónides.

Kap, M. (2014) *Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

ISBN: 978-987-811-225-1

---------- (2023) *Didáctica transmedia. Una aproximación a las Mutaciones Didácticas* Buenos Aires: INFOD

Legarralde, M. (2020) *Combates por la memoria en la escuela. Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias*. Editorial Miño y Dávila.

Martínez, E. (2016) *Acerca de la Pedagogía de la Memoria*. Instituto Nacional de Formación Docente Disponible en: https://ifd12-nqn.infd.edu.ar/sitio/upload/Ficha_de_catedra_Pedagogia_de_la_Memoria_1.pdf

Mollas Castells, N. (2018) *La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación.* Barcelona: UOC.

Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

Perrupato, S. (2023) Más allá de la caja de herramientas. Recursos, dispositivos y constelaciones didácticas. En: *Trama educativa*. Disponible en: https://tramaeducativa.ar/mas-alla-de-la-caja-de-herramientas-recursos-dispositivos-y-constelaciones-didacticas/

Quintana, L. (2013) El anclaje al pasado de los jóvenes ¿es posible?: Sobre memoria, juventud e identidad en el pasado reciente argentino. En Walter Medvescig et. al, *"El hombre en el tiempo"*. CABA: Dunken, (pp. 46-57).

---------- (2021) *Cómo regresa el pasado desde la mirada juvenil: identidad, memoria social e historia reciente desde las narrativas escolarizadas*. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados (CEA) [Tesis de Maestría en Investigación Socio-educativa]

Quintar, J. (2005) *¿Nunca Más? La historia y la memoria desafían a la educación.* Neuquén: Universidad Nacional del Comahue

Raggio, S. (2015) Enseñar los pasados que no pasan En: Patricia Fier (comp.) *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en historia reciente*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

ISBN: 978-987-811-225-1

---------- (2017) *Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela*, Buenos Aires, Aletheia

Salto, A.; Funes, A. (2020) Los materiales didácticos para la enseñanza de la historia en la formación docente. *Revista Escritas do Tempo*, 2, 226-242 Disponible en DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.2262

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona. Deusto.

Conversatorio Especial - "Socialización de Proyectos y Trabajos Integradores de la Especialización en Docencia Universitaria" Coordina: Matías Baigorria

ACOMPAÑAMIENTO(S) EN EL HABITAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO

Braun, Nicolás
UNMdP - GIESPA
Nicolasbraun01@gmail.com

Resumen

Desde la década de 1980 la Educación Superior comenzó a atravesar, como tendencia de orden mundial, un proceso de ampliación y masificación. Grandes grupos poblacionales empezaron a transitar el nivel, incluido aquel denominado de primera generación. En nuestro país, la sanción de la Ley de Educación Superior (24.521/95) implicaría un viraje hacía su idiosincrasia como derecho y no como privilegio. Toda persona deseante de hacerlo tendría la posibilidad de acceder al nivel. Donde hay un derecho, ha de haber un Estado que vele por el mismo. Aun así, la masificación en los ingresos contrajo nuevos desafíos en torno al sostenimiento de estudiantes. Los ingresos facilitados se tornaron en una pseudo inclusión en la que, por mecanismos internos, multitudes de estudiantes desistían. Esto produjo, en términos de Ezcurra (2011), una inclusión excluyente. Ahora bien ¿Qué implicó la masificación y el consecuente abandono sistemático? La

ISBN: 978-987-811-225-1

Educación Superior como derecho se sostiene en tres pilares. Por un lado, el mencionado ingreso irrestricto. En segundo término, garantizar condiciones justas para el sostenimiento de acuerdo al claustro estudiantil ingresante. Por último, proponer instancias de terminalidad coherentes a la formación de grado. Las prácticas de la formación debieron ser repensadas, poniendo de manifiestos posibles fallos en el sistema y buscar nuevos modos de intervención. De haber cosas que escapaban su conocimiento, la Universidad debía hacer algo tan sencillo como enseñar (Rinesi, 2015). La propuesta de intervención aquí delineada para su presentación se ocupó de abordar los caminos recorridos en el primer año de la carrera de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, específicamente desde las asignaturas Problemática Educativa y el Taller de Aprendizaje Científico y Académico, con la finalidad de enriquecer las propuestas de trabajos prácticos a partir de un diagnóstico que consistió en el análisis de las mismas, las trayectorias estudiantiles y la voz de los y las docentes de ambos espacios. Para las presentes jornadas, se colocará el foco en los marcos trazados a partir de una estrategia que es planificada como insurgente en la búsqueda de garantizar dicho derecho a la Educación Superior: la conformación de redes de trabajo. Redes consideradas aquí como una constitución sensible intra-corpóreo diverso visto como un pueblo (Braidotti, 2022) a pequeña escala, pero con amplia potencia. Sin ser una solución predilecta al sostenimiento en el nivel Superior, en tanto los desafíos son múltiples y donde insistir es resistir (Grinberg y Lander, 2013), la presencia de otro sujeto constituyó una pedagogía ético-política frente a las adversidades mundanas.

Palabras clave: Educación Superior; derecho; Universidad; Estado

El ingreso, permanencia y egreso como derecho idiosincrático de la Universidad

Con el retorno a la democracia luego de la dictadura de 1976, especialistas en el análisis de la historia de la universidad han demostrado un incremento exponencial de ingresantes al nivel superior, producto de la eliminación de los cupos y aranceles, irracionalmente, en una institución de índole pública. Dicho crecimiento tuvo una segunda ola de aumentos luego del desplazamiento de gobiernos neo-liberales, finalizando la década de 1990 e iniciando los 2000. El ingreso y aumento de estudiantes en el nivel superior es motivo de crecimiento en tanto las personas buscan profesionalizarse, en líneas generales, en disciplinas de su adherencia, pudiendo luego desempeñarse y aportar a su territorio de vida. Sin embargo, el aumento de matrícula general del nivel superior debe ser atentito tanto por la Universidad como por el Estado por medio de políticas públicas contextualizadas.

ISBN: 978-987-811-225-1

Como se sostuvo anteriormente, el aumento de ingresantes se ha entender como una doble demanda: por un lado, garantizar dicho ingreso y, por otro, apostar por dinámicas que apuntalen a la permanencia y el egreso de los/las mismos/as. La LES, cuestionada hoy en muchos sentidos, tiene como pilar sobre el claustro estudiantil el acceso irrestricto y gratuito, en tanto universidad pública se refiere. En el inciso a) del artículo 13 establece que se debe garantizar el derecho "Al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza." (LES, 1995, p.8). El ingreso es un derecho, por lo tanto, se ha de garantizar. A su vez, ya fue el decreto 29337 del 1949 que sostiene la gratuidad de la educación universitaria. Sin embargo, lo que en un momento fue un avance hoy es visto como una bandera levantada a media asta. Es decir, podría haberse asumido que el ingreso irrestricto podría, consecuentemente, generar mayores niveles de egreso. La brecha entre un suceso y otro es titánica. El ingreso irrestricto habilita sólo una de las instancias necesarias para cumplir el objetivo de formarse como profesional de una disciplina, pero no puede garantizar bajo ningún punto de vista, la permanencia y el egreso por sí solo. Permanencia y egreso corresponden a dos instancias con características propias que requieren estrategias propias. Por ello, tanto la Universidad como el Estado deben crear instancias que den lugar a la posibilidad de cumplir con los tres momentos de la formación. Ezcurra (2011) sostiene que, si bien la masificación de la educación superior es una tendencia estructural de orden global, estamos ante una inclusión-excluyente (p.17). Ello se debe a que, en su estructura, el sistema superior sigue reproduciendo la matriz social de las desigualdades, sin dar respuesta a sus propios desafíos. Entre ellos: atender a los nuevos grupos estudiantiles consecuencia de la masificación, cambiar estructuras internas en torno al capital cultural esperado y entender las enseñanzas propias que un estudiante de superior debe recibir para estar en equidad de condiciones. La autora pone énfasis en que, ante el fracaso, "la óptica prevalente apuna a los estudiantes y no a los establecimientos" (p.45) como así también que el capital cultura esperado "induce fracaso académico y así porta una lógica de reproducción de aquella desigualdad cultural socialmente condicionada" (p.60). El ingreso irrestricto por sí mismo cae en una formación que

ISBN: 978-987-811-225-1

descontextualiza la condición de sus estudiantes, no contempla sus contextos o situaciones particulares, por lo que recae la responsabilidad en ellos/as, siendo responsabilidad exclusiva de su trayectoria el *motus propio,* la responsabilidad personal o, en el peor de los casos, la *meritocracia.*

Es aquí que presento el primer ideal para devenir universidad democrática: atender al estudiante en la totalidad de su trayectoria. La universidad ha de tomar medidas y generar estrategias que habiliten espacios de acompañamiento para el primer año, atender a las necesidades de la permanencia y generar condiciones accesibles de egreso. Con ello no deseo plantear la idea del descuido académico y formativo de las competencias de la profesión, sino que no sea la misma organización del sistema la que excluya a él o la estudiante. Además "se debe tener en cuenta que cuanto más abiertos son los sistemas de admisión, mayores son las tasas de deserción" (Plotno, 2009, p.4). La permanencia se podrá buscar a través de un trabajo articulado interinstitucional, en donde las unidades académicas funcionen como un todo.

Evitar los fantasmas de cátedra, *los filtros*, es un trabajo a realizarse puertas adentro. El mismo puede ser planteado por el egreso. La entrega de un trabajo final, generalmente en forma de tesis, debe ser acorde a las exigencias de la formación de grado. Estamos en la formación inicial, de base, que es el pasaje a la posterior especialización. Incluso, es posible pensar en otras propuestas de cierre de ciclo que no necesariamente sean una investigación densa, sino que se articule con las incidencias prácticas posteriores de la profesión. Rinesi plantea lo que aquí se toma como ideal desde el concepto de "derecho a la Universidad" en tanto las personas ingresantes "no sólo tienen que poder entrar (…) sino que tiene que tener, después de haber entrado, el derecho de aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable" (Rinesi, 2015, p.65). Si observamos las tazas de egresos brindadas por información oficial, se verá que es un desafío aún a superar. Es un punto importante romper con el estereotipo de que pocas personas egresan de la universidad y que eso sea una estructura identificadora de dicha institución, en tanto una universidad buena para pocos no es una buena universidad.

ISBN: 978-987-811-225-1

El Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP en el acercamiento sensible hacia el cuerpo estudiantil.

Cómo aspecto coyuntural, se pretende una visión del abordaje sensible en los vínculos intra-institucionales buscados desde la re-apertura de las carreras de Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sostengo por lo sensible, en este sentido, aquellas posibilidades y tensiones que habilita para la apuesta del currículo vivido o enseñado. No es ninguna novedad que siempre hay anomalías entre el currículo prescripto y el realmente vivido. Sin embargo, un buen desarrollo curricular, contextualizado, con carácter de previsibilidad y proyección puede mermar la distancia entre uno y otro. Aquí, con lo sensible, pienso en los actores que vivirán el currículo día a día, es decir, los/as profesores/as y el cuerpo estudiantil. Cualquier prescripción curricular:

> …no se empleará en un aula arquetípica, sino en un lugar determinado, con ubicación en el tiempo y en el espacio, con olores, nombras, asientos y condiciones exteriores que pueden estar muy relacionadas con lo que se logra dentro. (…) El currículum se entendería muy mal con esas cosas si las tratara como meras réplicas de sus representaciones teóricas. (Schwab, 1989, p.7)

Considero que el currículo de las carreras contempla cuatro desafíos que presentan la educación superior: el primer año de estudios y el claustro estudiantil ingresante, los espacios de habilitación al diálogo en el acto educativo, los alcances de la carrera de grado y las condiciones de ingreso, permanencia y egreso. Para esta sección, la centralidad se colocará en el primer desafío mencionado desde la perspectiva de construcción curricular, es decir, de los sujetos del desarrollo curricular. En palabras de Alicia de Alba (1998) aquellas personas que "retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos" (pp. 15-16). Ser sujeto, y no objeto,

ISBN: 978-987-811-225-1

del desarrollo curricular habilita a la toma de decisiones que deja de reproducir la matriz técnica de la enseñanza, sino la ampliación de los sentidos del currículo.

Sobre el primer año de estudios, se ha de considerar en primera instancia de que un estudiante ingresante debe atender a dos provocaciones: en abordar los contenidos presentados y exigidos en las distintas asignaturas y en iniciar a afianzarse como estudiante del nivel superior. La lógica dentro del nivel superior difiere rotundamente de aquel funcionamiento que tenía el nivel anterior. Incluso los funcionamientos dentro de las distintas instituciones de educación superior (no universitario y universitario) es desemejante. Esto implica que el estudiante que se adentra en el nivel superior debe aprender su rol como tal en dicho sistema, lo que implica un gran desafío. La universidad *pierde* cuando uno una estudiante abandona por no llegar a dicho aprendizaje. No basta con aplicar culpas al nivel anterior, sino hacerse cargo de aquel cuerpo estudiantil y, como sostiene Rinesi (2015), pues hay que enseñarles. Dentro del diseño, si bien se sostiene una propuesta flexible, el primer año de la carrera como un desafío no es presentado como tal en sus propósitos. De todas formas, en su plan de estudios se contempla la necesidad de espacios que permitan conocer la universidad como institución educativa con un funcionamiento propio.

Las asignaturas Problemática Educativa y el Taller de Aprendizaje Científico y Académico (T.A.C.A.) se formalizan como espacios dentro del primer año de estudios del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ambas se presentan, desde su particularidad, como materias de construcción de saberes disciplinares básicos (Alliaud, 2021) o irrenunciables para su consolidación en el campo de Ciencias de la Educación. Ambas asignaturas son pensadas en proyección a los años subsiguientes de la formación, por lo que su anclaje en la subjetividad estudiantil y los aprendizajes auténticos son el horizonte. Problemática Educativa se aboca a problematizar la constitución de la escuela moderna, la presentación de pedagogías críticas y pos-críticas (descoloniales y queer) y la revisión y construcción de modos diversos de abordaje dentro de los desafíos de la educación. Dentro del Plan de Estudios, se ubica en el Área de la Formación

ISBN: 978-987-811-225-1

General (promueve la constitución de un posicionamiento teórico disciplinar sólido con anclaje ético-político sobre la enseñanza, educación, aprendizaje, la escuela y sociedad). En T.A.C.A. la centralidad se coloca en consolidar aprendizajes de la construcción de ser estudiante de nivel superior, poniendo en valor la importancia de la alfabetización del primer año de estudios universitario, la construcción del habitus de ciudadanía universitaria y la garantía de enseñanza de los contenidos necesarios para la lectura y producción científica y académica. En el Plan de Estudios se encuentra ordenada dentro del Área de Formación Interdisciplinaria (Vincula conocimientos propios de la disciplina de con otras áreas y campos. Habilita espacios de lecturas complejas para re-significar los sentidos de la educación, docencia y enseñanza). Ninguna de las dos asignaturas, son homologables, demarcando su importancia curricular.

La conformación de red ¿una estrategia nacida de la necesidad estudiantil o planificada desde el hacer docente?

Un punto nodal que se hizo presente, y que tiene relación directa con las estrategias de aprendizaje, es el hecho de generar instancias que tengan interacción entre sujetos. Referimos aquí tanto a docentes de la cátedra como a estudiantes. Así, se encontraron manifestaciones que valoran como estrategia de enseñanza "el trabajo en equipo", "El trabajar en grupo, realizar dinámicas grupales, representaciones etc. Facilitan el aprendizaje", "…el intercambio entre docentes y estudiante sobre los temas a trabajar en cada clase", "La colaboración entre docentes, estudiantes y Centro de Estudiantes". Se observa aquí que son instancias en las que necesariamente hay presencia de otro/a en el acompañamiento de la propia trayectoria. Si bien la bibliografía, la calendarización o los vídeos son formas apreciadas, hay una recurrencia en los espacios donde el intercambio y apoyo en otra persona conforma una estructura para la mejora de las propuestas de enseñanza y potenciar el aprendizaje.

Compartirse resúmenes, debatir, estudiar en conjunto o incluso apoyarse entre sí y conocer en profundidad al par son funciones de la grupalidad. En el trabajo realizado, los y las docentes

ISBN: 978-987-811-225-1

demarcaron como fundamental pensar la formación dentro de las carreras a partir de la construcción de redes. Es de sabido conocimiento los efectos que ello genera. Trabajar con otro, además, replica una condición que es propia del desempeño profesional tanto en la docencia o en la investigación, aunque en la primera de ellas puede prevalecer. Aun así, tantos docentes como investigadores de grupos pertenecen a instituciones. Su tarea es, en su conjunto, parte entramados colectivos. Se presentan a continuación una serie de pasajes que dan cuenta de ello:

> En principio (como estrategia) que creo que es propio de la vida universitaria y que yo lo viví en carne propia siendo estudiante que tiene que ver con la conformación de redes, de estar con el otro, de bueno nos sentamos a leer juntos, lo que yo veo en TACA es que enseguida como la propuesta es taller, enseguida se juntan (Proasi Laura, comunicación personal, 29 de noviembre, 2023)

> …generar esos vínculos que ellos necesitan para sostenerse a lo largo de la carrera para mí central. Por eso como TACA los recibe y muchos no se conocen y no tienen... es como fundamental esto de que establezcan vínculos viste, que lo vamos haciendo como... la idea es que sea progresivo porque si vos haces armar un grupo, digamos de entrada y lo tienen que sostener durante toda la cursada el peligro que corre es que el primer grupo de gente que no se conoce, que se arma aleatoriamente con el que tengo al lado adelante y atrás, no funcione y lo estoy forzando y no está bueno. Porque en realidad la idea es que ellos exploren con quienes articulan mejor, con quienes trabajan mejor, con quiénes se tienen hasta nivel emocional y humano digamos. Porque necesitas estar cómodo con la gente con la que trabajas. Entonces es como que las primeras clases son "bueno, vayan mirando" ¿no? Y que se vayan conformando estos grupos de manera natural y uno ve que se sostienen a lo largo de la carrera y que son fundamentales, porque los que tienen buenos grupos son súper exitosos después porque se retroalimentan. (De Laurentis Claudia, comunicación personal, 13 de noviembre del 2023).

La conformación de redes es pensada como una estrategia y, como tal, se trabaja intencionalmente. No basta con la conformación de la grupalidad, sino avispar la mirada para consolidar conformaciones sólidas, en donde los modos de producción sean coincidentes entre sus miembros. La conformación de redes es una estrategia deliberada y organizada para el sosteniendo estudiantil y una mejor formación profesional.

ISBN: 978-987-811-225-1

La red conforma un modo de encuentro que sostiene y co-construye. La perspectiva sesgada de la meritocracia individual se corre aquí para dar lugar a la potencia de producir con otro. En este sentido, no sólo es una estrategia emergente para la enseñanza, en tanto no es la única y convive con otros. Es un modo de habitar el mundo y, por ende, una apuesta a poner en valor a trabajar desde lo sensible sin por ello perder el horizonte de formación profesional. Plasmarlo de otro modo es una tarea compleja al posicionarse aquí de que la educación es una relación sensible, en donde "la naturaleza abierta y no limitada del pensamiento está relacionada con una apertura hacia la otredad, que también incluye a los agentes no humanos" (Braidotti, 2022, p. 185). La educación superior como derecho conlleva en su premisa la implicancia de una formación rizomática entre, lo profesional, lo pos-humano y lo ético-epistémico

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación.* Editorial Paidós.

Braidotti, R. (2022) *El conocimiento posthumano*. Edición Gidesa. ISBN 978-84-17835-86-6. Primera edición en Argentina del 2022. Original 2019

De Alba, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores. ISBN 950-9467-52-9. Documento brindado por la UNMdP con fines didácticos

Ezcurra, A.M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC. ISBN 978-987-630-109-1

Grinberg, S., & Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Del IICE*, (34), 29-46. https://doi.org/10.34096/riice.n34.1441

Plotno, G (2009). Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA. Ponencia XXVII *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Asociación Latinoamericana de Sociología*.

ISBN: 978-987-811-225-1

Rinesi, E (2012) ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? *Documentos para el debate IECCONADU*

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC. ISBN: 9789876302043.

Schwab, J. (1989) Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En Sacristán y Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Ediciones Akal. Documento brindado por la UNMdP con fines didácticos.

Documentos oficiales

Ministerio de Educación, Ley 24521. Ley de educación superior. Promulgada 7 de agosto de 1995

Ordenanza de Consejo Superior N°1550 y su anexo. Ordenanza de reapertura de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. 29 de septiembre de 2011

Ordenanza de Consejo Superior N° 1549/11 y su anexo. Ordenanza de apertura de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. 29 de septiembre de 2011

LA COEVALUACIÓN: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA UNA CÁTEDRA DE EXPRESIÓN: LENGUA ESCRITA EN EL TERCER AÑO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS DE INGLÉS DEL INSTITUTO SUPERIOR IDRA

Siccardi, Ana
Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
anasiccardi@hotmail.com

Resumen

ISBN: 978-987-811-225-1

Esta presentación se vincula con el trabajo profesional de intervención evaluado para la acreditación de la Carrera en Docencia Universitaria (CEDU) que realicé hace unos años atrás. El mismo redunda en una propuesta de intervención de co-evaluación enmarcada en el espacio curricular Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita del tercer año del ex-Profesorado de Inglés del Instituto Superior IDRA. La meta principal fue situar y despojar a las instancias evaluativas de los preceptos de poder y disimetría estricta que se dan en las prácticas cotidianas (Freire, 2005), en especial en la formación del Profesorado de Inglés. La intención del trabajo fue explorar un nuevo concepto de evaluación que se funde en los aspectos formativos de una práctica democrática áulica. El futuro del profesorado de inglés vislumbra la necesidad de formar nuevos/as docentes de inglés cuya característica primordial sea una profunda y sostenida creatividad a la hora de evaluar y una apertura didáctica hacia la acción participativa de los/las estudiantes en tales instancias. Para ello, bregamos por despojarnos de los prejuicios que subyacen al profesorado como mera fuente y único origen de validación del conocimiento del estudiantado que empodera al docente en un rol de ejecución de autoridad asimétrica. Para tal estudio, se realizó una encuesta a estudiantes del tercer año para recabar experiencias con las prácticas evaluativas en una clase de escritura de las cuales surgieron instancias que se destacaron por su carácter innovador, memorable y creativo. A partir de estas narrativas, se realizó una etapa de entrevista en profundidad llevada a cabo a una docente de la carrera como exponente de las buenas prácticas evaluativas que los/las estudiantes destacaron en sus narrativas. Por último, la etapa final del trabajo incluye una propuesta de intervención de co-evaluación para el contexto en el cual el estudio se realizó, pero con perspectiva de ser llevada a cabo en otras asignaturas del Profesorado de Inglés.

Palabras clave: coevaluación; prácticas de formación democratizadoras; profesorado de inglés; intervención didáctica

Introducción

El futuro del profesorado de inglés vislumbra la necesidad de formar nuevos (1) docentes de inglés cuya característica primordial sea una profunda y sostenida creatividad a la hora de evaluar y una apertura didáctica hacia la acción participativa del estudiantado en tales instancias. Para ello, bregamos por despojarnos de los prejuicios que subyacen al profesorado como mera fuente y único origen de validación del conocimiento que empodera al docente en un rol de ejecución

ISBN: 978-987-811-225-1

de autoridad asimétrica (Foucault, 1976; Shohamy, 2001a 2001b; Freire, 2005; Santos Guerra, 2003, 2017). Para el trabajo profesional de la CEDU (Carrera de Especialización en Docencia Universitaria), se realizó una encuesta semi-estructurada a estudiantes del tercer año del ex-Profesorado de Inglés del Instituto Superior IDRA para recabar experiencias en relación a las prácticas evaluativas en una clase de escritura de las cuales surgieron instancias que se destacaron por su carácter innovador, memorable y creativo. A partir de estas narrativas, se realizó una etapa de entrevista en profundidad llevada a cabo a una docente de la carrera como exponente de las buenas prácticas evaluativas que los estudiantes destacaron en sus narrativas. Por último, la etapa final del trabajo incluye una propuesta de intervención de co-evaluación para el contexto en el cual el estudio se realizó, pero con perspectiva de ser llevada a cabo en otras asignaturas del Profesorado de Inglés en su momento y de profesorados similares con la meta final de explorar aspectos formativos de una práctica democrática áulica.

¿Qué es evaluar desde una perspectiva democratizadora?

Nos interpela pensar en la evaluación desde una perspectiva comprensiva que esté al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso estudiantil a través de una diversidad de métodos y técnicas. Por el contrario, en la práctica áulica las palabras que más redundan en relación a la evaluación son selección, jerarquización y control. La institución educativa está marcada por la cultura hegemónica de la evaluación (Foucault, 1976) la cual ignora que evaluar es comprender (Stenhouse, 2003) y es un proceso ético que puede beneficiar o perjudicar (Santos Guerra, 2017). Decir qué es la evaluación es complejo y a su vez puede ser contradictorio (Perrenoud, 2008). Santos Guerra (2017) afirma que nuestros modos de evaluar dicen del tipo de profesional y de persona que somos en tanto en esos modos se observan nuestras convicciones acerca de la naturaleza de la inteligencia, de los procesos de aprendizaje y enseñanza y la historia natural de la profesión. Aún más, devela nuestra propia identidad docente acerca de nuestros estudiantes, de otros colegas y de nosotros mismos.

ISBN: 978-987-811-225-1

En cuanto a lo dicho anteriormente, consideramos que la función más relevante de la evaluación debe ser la pedagógica en el sentido de un proceso de formación basado en la evaluación para el aprendizaje (Wiliam, 2009). Dicho tipo de evaluación ha complejizado la evaluación formativa la cual implica formarse mientras se aprende (Brookhart en Anijovich & Cappelletti, 2017) hacia un paradigma como proceso continuo que destaca el efecto retroalimentador de la información durante la enseñanza y el aprendizaje no solo para el aquí y ahora (componente situacional) sino también con proyección futura. Anijovich & Cappelletti (2017) marcan una diferencia sobre este paradigma por ampliatorio y más abarcativo ya que su enfoque se establece con proyección de períodos largos y de utilidad para una amplia población educativa la cual incluye estudiantes, docentes y otros actores educativos. Dichas autoras afirman que se evalúa para aprender y para redireccionar intervenciones didácticas. De este modo, el estudiante como sujeto de evaluación deja su postura pasiva para entrar en un proceso colaborativo de retroalimentación entre docente y estudiante en el cual la autoevaluación es piedra fundante pero no definitiva en el proceso metacognitivo. Entendemos que el mismo debe ampliarse hacia la coevaluación en particular y muy especialmente en la formación docente. Este tipo de evaluación es el curso de evaluar a otros que involucra valoraciones del aprendizaje como co-construcción y la participación activa en el propio proceso como en el de terceros (Black & Wiliam, 2006).

El origen natural y el detalle de la propuesta

El estudiantado de la formación docente suele imponer debate e interpela a sus profesores cuando demandan espacios de formación en la evaluación en sus carreras de grado (Perrenoud, 2008; Restrepo & Nelson, 2013; Angelini, 2016; Anijovich & Cappelletti, 2017; Santos Guerra, 2017). Saben que serán docentes y en el futuro la evaluación será una tarea cotidiana, por lo tanto, exigen formación en el oficio (Litwin, 2009). Este pedido y la demanda de una acción participativa estudiantil en las instancias evaluativas, pueden lograrse con una democratización de la evaluación que fomente la autonomía (Little, 1999; Restrepo y Nelson, 2013; Anijovich &

ISBN: 978-987-811-225-1

Cappelletti, 2017) de nuestros estudiantes a corto/mediano plazo, pero muy principalmente a largo plazo. Es por ello, que proponemos en este trabajo profesional de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria un diseño de intervención didáctica que abra horizontes a la evaluación de y con los futuros profesores de inglés. En esta línea y considerando a la escritura como ejercicio de libertad entendemos que este diseño intenta defender instancias evaluativas de escritura innovadoras, colectivas y más democráticas (Shohamy, 2001; Arias, Maturana & Restrepo, 2012). Es la intención producir una ruptura con la agenda clásica del evaluador como impartidor de conocimiento (y poder) (Foucault, 1976; Shohamy, 2001a 2001b; Freire, 2005; Santos Guerra, 2003, 2017) para dar lugar a nuevos modos de evaluar que desarrollen la autonomía y que respeten el ejercicio democrático en el aula.

La propuesta evaluativa que diseñamos fomenta, muy principalmente, la co-evaluación entendida como la evaluación co-construida, socializada, generada y consolidada por el trabajo colaborativo entre estudiantes y docente. Para ello, la misma se enmarca en un contexto situacional específico conformado por el espacio curricular de Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita del tercer año del ex-Profesorado de Inglés del Instituto Superior IDRA (cabe destacar que el trabajo se realizó en pleno cambio de plan de estudios por lo tanto este espacio se denominaba Expresión: Lengua Escrita tal cual consta en el título de la ponencia y por tanto en el trabajo profesional). Aun cuando este contexto parecía ser único y limitado, proponíamos ponerla en práctica en otros espacios afines dentro del mismo profesorado. Narramos este pasaje en pasado porque el profesorado de inglés del IDRA dejó de existir en el año 2024, por lo tanto, una meta subyacente de esta ponencia es tomar ideas y modos que pudieran proyectarse a otros profesorados similares. Es nuestra intención pensar en un nuevo modo de evaluar que se funda en aspectos formativos de una práctica más democrática dentro del aula que se despoje de las asimetrías y los ejercicios de poder que se sitúan en una instancia evaluativa (Freire, 2005). Nos interpela dar nacimiento a profesores de inglés con un paradigma de evaluación basado en la creatividad sostenida y profunda y una apertura didáctica hacia la acción participativa de sus estudiantes en tales

ISBN: 978-987-811-225-1

instancias. Validamos un profesor de inglés que prescinda del rol de única fuente y validación del conocimiento y que evite la función ejecutoria de autoridad asimétrica.

La propuesta didáctica se enfocará en un instrumento didáctico llamado Producciones Escritas No Calificables (PENCAs), las cuales serán instancias individuales de producción de discurso escrito no calificable, es decir se evaluará con escala conceptual por cuestiones de limitaciones administrativas. Estas actividades intentan ser un espacio de escritura libre, donde el estudiante pueda experimentar el proceso de la escritura sin presiones de ser calificado ni con limitaciones de tiempo, por tanto, se realizan en modalidad domiciliaria. Para el desarrollo de la autonomía en la evaluación, proyectamos una hoja de autoevaluación llamada Self-Assessment Sheet con varias categorías para reflexionar y editar los trabajos. En ella se evaluarán fortalezas y debilidades tales como relevancia del contenido, orden lógico, voz del autor, coherencia, audiencia, escritura argumentativa, documentación de fuentes, citas y referencias, y uso de la lengua en discurso escrito. Queremos poner especial énfasis en este orden de prioridades ya que el mismo da cuenta de nuestra postura ideológica respecto de la importancia de evaluar aspectos conceptuales como fundamentos estructurantes de la escritura, en contraposición con un mero uso correcto y apropiado del código lingüístico. En una próxima etapa de evaluación se realizarán las Conferencias de Coevaluación (COCOEs), destinadas a la organización de clases-debates con interacciones estudiantiles exclusivamente donde se provea un marco de puesta en común entre compañeros acerca de las producciones escritas. En todas estas instancias, la docente cumplirá funciones de facilitadora únicamente. En una tercera etapa de esta propuesta evaluativa, nos proponemos desarrollar instancias íntimas reflexivas. Las Meta-Entrevistas (ME) se llevarán a cabo entre la profesora y los estudiantes de manera individual. Las mismas serán dirigidas a desarrollar conocimiento consciente acerca de la evaluación obtenida en las Conferencias y del rol de co-evaluador experimentado en las mismas. Se fomentará intervenciones en una bitácora que pueda contener no sólo narrativa, sino también intervenciones visuales, artísticas, fotográficas, registros auditivos, entre otras. Por último, la propuesta se completa con una

ISBN: 978-987-811-225-1

instancia final colaborativa destinada al desarrollo del aprendizaje consciente (Learning Awareness) a través de Foros Virtuales de Conciencia de Aprendizaje que se llevarán a cabo a través de plataforma Moodle. Los mismos apuntan a ser instancias reflexivas, críticas y metacognitivas que den la posibilidad a los estudiantes de considerar aspectos de sus propias estrategias de aprendizaje en relación a la co-evaluación. Estas actividades de pensamiento metacognitivo (Anijovich & Cappelletti, 2017; Perrenoud, 2008) fomentan además espacios formativos intensivos con proyección a largo plazo acerca de lo que experimentaron al evaluar y ser evaluados.

Comentarios finales como ejercicio reflexivo de los aportes de la CEDU al diseño de este trabajo profesional y de futuros desarrollos didácticos

A modo de cierre nos interesa responder una pregunta muy interesante efectuada en octubre del 2024 cuando se realizaron las jornadas. ¿Qué aporte(s) de la especialización en docencia universitaria considero importantes para pensar en el armado y desarrollo de mi asignatura? Deseamos hacer extensiva esta cuestión no solo a la asignatura sino también a la experiencia de la escritura del trabajo profesional.

La Carrera de Especialización en Docencia Universitaria ha sido un gran despertar en mi profesión acerca de muchos aspectos que no formaron parte de mi carrera de grado. El Profesorado de Inglés, por su propia naturaleza y origen, desarrollaba la mayoría de sus asignaturas en la lengua inglesa, la cultura y la didáctica anglófona por ser cuna de la didáctica de las lenguas extranjeras en los años noventa cuando estudié. Por ello, la CEDU me ha aportado un amplio panorama de la didáctica general, que al menos en la formación de docentes de inglés de años estudiantiles, no se contemplaba. El descubrimiento de una variada nomenclatura de pedagogas argentinas, entre las que podemos mencionar, Litwin, Camilloni, Anijovich, Cappelletti entre otras, ha abierto el abanico de una lectura más situada, más local y mucho más entendida de las problemáticas educativas argentinas. Del mismo modo, estas autoras abrieron

ISBN: 978-987-811-225-1

un gran panorama hacia la reflexión de la práctica contemplando aspectos tales como la evaluación, la metacognición y la interdisciplinariedad en la formación. Me detengo en este último detalle: la interdisciplinariedad. Esta carrera de especialización se ha caracterizado por un aula rica en disciplinas y formaciones de grado. Mi experiencia a través de la misma, y en particular mi cohorte, se componía de la más amplia variedad de profesionales, siendo yo la única Profesora de Inglés. En esta característica central destaco el recuerdo más fuerte que tengo de mi paso por esta carrera de posgrado. La riqueza del intercambio de paradigmas de trabajo y de formaciones profesionales en aquel momento entiendo me afectan hasta el día de hoy en consideraciones cotidianas, tales como, formar parte de grupos de investigaciones interdisciplinares en la Facultad de Humanidades (GIEEC y GIEPE), participar de variadas jornadas de investigación que nuclean diversas profesiones, escribir en español para nuestras investigaciones e interactuar de instancias de debate educativo que congregan a profesionales/académicos de los más variados orígenes.

Referencias

Angelini, M.L. (2016). Análisis y estrategias en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en magisterio. *Para la Construcción del Saber*. Xlvi (1), 51-78. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299603373

Anijovich, R. & G. Cappelletti (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Arias, C., L. Maturana y M. Restrepo. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas, en *Lenguaje*, 40 (1).

Black, P., & Wiliam, D. (2006). The reliability of assessments. En Assessment and learning, pp. 149-167.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno

ISBN: 978-987-811-225-1

Editores.

Freire, Paulo (2005). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In S. Cotterall, & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 11-18). Framkfurt am Mainn, DE: P. Lang.

Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós. Madrid, Pirámide.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.

Restrepo, A. & H. Nelson. (2013). Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning, en Profile, *Issues in Teachers' Professional Development*, 15 (2).

Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educacionales* 5 (1), 69-80. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

Santos Guerra, M. A. (2017). E*valuar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Shohamy, E. (2001a). Democratic Assessment as alternative, Language Testing, 18 (4), pp 373–391. Recuperado de: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.612.6466&r ep=rep1&type=pdf Shohamy, E. (2001b). The power of tests – A critical perspective on the uses of language tests. London: Longman.

Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del curriculum. Morata.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/p r.4080.pdf

ISBN: 978-987-811-225-1

Nota

1- El artículo *los* utilizados a lo largo de este trabajo incluye todos los géneros con los que las personas se puedan sentir identificados.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES EN LA UNMDP. DISEÑO DE UNA BITÁCORA DIGITAL DONDE ENTRAMAR COLECTIVAMENTE EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

Vicini, Gustavo
GIFDIPP-CIMED- UNMdP
gustavodamianvicini@gmail.com

Resumen

El trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria se centra en la Práctica Profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMDP, con el objetivo de desarrollar una bitácora digital como recurso pedagógico e intervención didáctica. Esta herramienta busca entrelazar colectivamente las experiencias formativas de estudiantes y docentes en espacios otros de la educación, como ONGs, organismos públicos y empresas.

La propuesta metodológica se enmarca en un enfoque cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo, a través de narrativas auto-biográficas y curaduría de archivos. Se estructura en torno al Trabajo Práctico N° 4, que organiza el recorrido de los estudiantes en tres momentos: inicio del viaje, inmersión y extrañamiento, y reflexión de cierre. A partir de preguntas clave, se recopilan producciones escritas, sonoras, audiovisuales y gráficas que nutren la bitácora digital.

El trabajo presenta los relatos de seis estudiantes y las reflexiones del equipo docente sobre la experiencia y su impacto. La bitácora fue creada en la plataforma Genially, facilitando la integración de elementos multimedia y la navegación interactiva. Como archivo abierto, busca ser un espacio de construcción colectiva de conocimiento, enriqueciendo la formación de futuras cohortes y retroalimentando la propuesta pedagógica de la cátedra.

ISBN: 978-987-811-225-1

Palabras clave: experiencias formativas; estudiantes; docentes; práctica profesional; bitácora digital.

Introducción

El trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria profundiza en la experiencia de la Práctica Profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). La propuesta central desarrolla en esta apuesta es el diseño e implementación de una bitácora digital como repertorio pedagógico que integre las experiencias formativas de estudiantes y docentes en las distintas instancias de la materia: clases teóricas, teóricas-prácticas, prácticas y trabajo de campo en instituciones de la ciudad de Mar del Plata.

Como última materia del plan de estudios, la Práctica Profesional busca ampliar las perspectivas laborales de los futuros profesores hacia espacios educativos "otros", más allá del sistema formal. Esto incluye organizaciones gubernamentales, no gubernamentales (ONGs) y empresas. La asignatura comenzó a dictarse en 2023, consolidando su propuesta en la cohorte 2024 con una innovación clave: el Trabajo Práctico (TP) N° 4.

Este TP, diseñado específicamente para la segunda cohorte, se estructura en tres momentos reflexivos que acompañan el "viaje" de los estudiantes por la práctica profesional, organizados en torno a las preguntas: *¿Quién soy? ¿Cómo llegué hasta acá?*; *¿Qué me pasa en esta práctica? ¿Cómo me voy?*; y *¿Qué me llevo? ¿Qué dejó?* Las narrativas y producciones (escritas, sonoras, audiovisuales y gráficas) generadas en estos momentos constituyen la base de la bitácora digital. Esta tesis se desarrolla desde una perspectiva metodológica cualitativa, interpretativa y biográfico-narrativa, el estudio emplea herramientas como la etnografía y el análisis documental, las narrativas auto-biográficas y la curaduría de archivos. Su estructura se organiza en cuatro *Puertas de Entrada*, que exploran el marco metodológico, la propuesta de la cátedra y las instituciones asociadas, las voces de estudiantes y docentes, y las reflexiones finales. El documento recoge las voces de seis estudiantes (Victoria, Rocío, Leticia, Nadia, Cecilia y

ISBN: 978-987-811-225-1

Carolina) que realizaron sus prácticas en diversas instituciones representativas de los espacios otros de la educación en Mar del Plata: la Red *Mar del Plata entre Todos* (ONG), el Centro Cultural Villa Victoria Ocampo (institución pública municipal) y Open Sports (empresa privada). A partir de sus narrativas, se visibilizan sus experiencias y transformaciones a lo largo del TP N° 4. Asimismo, se incluyen reflexiones del equipo docente de la Práctica Profesional (Federico, Victoria y Florencia) sobre la propuesta de la bitácora digital y el TP N° 4, destacando su valor en la formación estudiantil, la diversificación de géneros discursivos y la retroalimentación pedagógica.

Trazado de ruta: Estructura arquitectónica y metodológica de la propuesta

La estructura arquitectónica y metodológica que elaboramos para la propuesta es un trazado que da cuenta de cuatro momentos que permiten ir avanzando sobre la ruta planificada. Más allá de estos momentos planteados, que pueden parecer separados unos de otros, es importante aclarar que se entienden como un proceso donde se van hilvanando y entretejiendo todas las acciones, decisiones, dispositivos y herramientas a utilizar.

En un **primer momento**, por medio de la etnografía documental (Rockwell, 2009), se analizarán documentos considerados claves en y para la organización de las clases teóricas, prácticas y en terreno de la materia Práctica Profesional, última asignatura del Profesorado en Ciencias de la Educación. Para ello consideramos necesario bucear en las narrativas co-construidas y convidadas en el Plan de Trabajo Docente (PTD) de la materia y en las narrativas de estudiantes y de docentes participantes de la cursada desarrollada en el primer cuatrimestre del año 2023. Para esto último se propone indagar en los trabajos prácticos, evaluaciones, trabajos finales y devoluciones que se desarrollaron y co-construyeron en el marco de la primera cohorte de la propuesta de Práctica Profesional. En este sumergirnos en los documentos dejaremos y daremos espacio en el diálogo a aquellos escritos que permitan contextualizar brevemente la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Mar del Plata como así también aquellos que

ISBN: 978-987-811-225-1

invitan poder caracterizar la organización del Plan de Estudio del Profesorado y la propuesta de la carrera con relación a la Formación Profesional y el Plan de Trabajo Docente.

En un **segundo momento**, donde se indagará sobre las experiencias de las y los estudiantes de la cohorte 2024 a través de sus narrativas se propone como instrumento la elaboración de una actividad que, con formato de Trabajo Práctico y como parte del cronograma de actividades, recorra desde el inicio hasta el final la cursada y las diversas experiencias de formación de y en la Práctica Profesional. Esta propuesta pretende habilitar, como acción a desarrollar, narrativas escritas y sonoras como así también diversas expresiones artísticas que pongan en juego relatos de experiencias. La clave es habitar e ir entramando la co-construcción de un relato a partir de la perspectiva biográfica- narrativa (Murillo, 2020), que luego pueda ser alojado en una bitácora digital. Es importante destacar que, para la elaboración de esta propuesta de Trabajo Práctico, qué significa intervenir y modificar el PTD para el cuatrimestre 2024, es clave re-visitar lo desarrollado durante la primera cohorte de la asignatura y dar cuenta de los cambios propuestos y realizados. Las voces del equipo docente que, alimentan la propuesta desarrollada en este escrito, se entrama a partir de la solicitud de un relato escrito donde reflejan las vivencias del acompañar y transitar la Práctica Profesional haciendo hincapié en la propuesta de actividad práctica planteada y acompañada por cada uno de los integrantes de la cátedra. Esta herramienta permitirá acompañar este momento con voces otras que se hilvanan con la de los y las estudiantes. La decisión es que este viaje se transite "(...)como un modo de comprender la propia experiencia y las experiencias de otros" (Yedaide, 2018, p. 231). Las actividades a desarrollar son parte de una secuencia que pretende llegar a la construcción colectiva de diversos materiales, en diversos formatos, que puedan expresar diversidad de miradas y respuestas, que sean vivas y sentidas. Para organizar esta serie de actividades, se piensan tres momentos respondiendo los siguientes interrogantes: ¿Quién soy? y ¿Cómo llegué hasta acá?, ¿Qué me pasa en esta práctica? y ¿Cómo me voy?, ¿Qué me llevo? y ¿Qué dejó? del recorrido y el viaje por la práctica profesional.

ISBN: 978-987-811-225-1

Es importante destacar que la metodología auto-biográfica y narrativa será clave en este segundo momento, potenciada sin dudas por el uso de los registros que se puedan llevar adelante en cuadernos auto etnográficos durante las clases teóricas, prácticas y en el habitar diversas instituciones y culturas organizacionales.

Es a partir de aquí que, en un **tercer momento**, llevaremos adelante el diseño de una curaduría de contenidos que permita traducir pedagógicamente los desafíos y potencialidades de la cultura digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Atendiendo al señalamiento de Odetti (2013) es importante comprender que "la noción de curaduría no es la que habitualmente se asimila con el coleccionismo, sino más bien un concepto más vanguardista, en el que el curador parte de una selección del material para luego generar con ellos una estructura estética a través de la cual el público ve sus obras" (p. 4). En esta curaduría que proponemos se trabaja colectivamente con los diversos registros construidos y desarrollados por estudiantes y docentes a partir de las experiencias de las clases teóricas, prácticas y en el terreno del habitar espacios otros de la educación.

Una de las principales búsquedas que tiene la Práctica Profesional se vincula con invitar al estudiantado a ampliar el horizonte imaginado en torno al desarrollo profesional en distintas y diversas culturas organizacionales de la administración pública, de organizaciones no gubernamentales (ONG) y de organizaciones corporativas/empresariales (Lens y Di Marco, 2013). Es aquí que tomamos la decisión de seleccionar a seis estudiantes que participaron de experiencias formativas en cada tipo diverso de espacios de prácticas. Opens Sport, el Centro Cultural Villa Victoria y la Red Mar del Plata entre Todos son las instituciones seleccionadas para representar esta diversidad organizacional. La primera una organización empresarial/corporativa, la segunda una institución de la administración pública y la última referenciada con una organización no gubernamental (ONG).

En un **cuarto momento** se desarrollará la propuesta de un archivo público, que denominamos Bitácora. Este al ser abierto debe permitir que se retroalimente de propuestas y prácticas

ISBN: 978-987-811-225-1

pedagógicas que se desarrollen en y para la materia Práctica Profesional. La Bitácora, a modo de archivo digital que se construye, es una oportunidad para avanzar en la co-construcción y el diseño colaborativo y colectivo, entramando miradas, ideas, experiencia, y conocimientos que sean públicos y abiertos para quienes deseen acceder. Lo metodológico aquí comienza en el diseño de la plataforma y las posibles formas de publicar las diversas miradas y experiencias del habitar espacios otros de la educación.

La RUTA (TP) N° 4, tres momentos para acompañar el viaje de los y las estudiantes

Este trabajo práctico que denominamos "Habitar la Práctica Profesional en-tramando experiencias formativas en una bitácora digital", se compone de tres instancias que, a modo de viaje, proponen co-construir diversas producciones – escritas, sonoras, audiovisuales y gráficas- dando cuenta de las experiencias formativas vividas y por vivir en el recorrido a transitar en la Práctica Profesional.

Se piensa en una producción gradual de una bitácora digital que funcione como un archivo al que podamos volver, considerando la potencialidad de construir memoria de manera colectiva sin perder de vista la singularidad de cada experiencia.

Los tres momentos que componen este TP se retroalimentan entre sí desde lo singular y lo colectivo. A considerar:

- En una primera instancia se abordó el punto de partida, el inicio de este viaje en el que nos embarcamos.
- En un segundo momento, consideraremos el recorrido, las contingencias y los emergentes que tuvieran lugar en los diversos itinerarios.
- Finalmente, sobre el cierre de la cursada, se consideró el devenir de la práctica como espacio de apertura para los horizontes que se abren luego de la asignatura.

ISBN: 978-987-811-225-1

Es importante aclarar que la propuesta de la Bitácora Digital, presentado como trabajo práctico N° 4, fue presentando en la clase inaugural de la materia y fue subido al Aula Virtual en la primera semana de cursada.

A continuación, se realiza un recorrido por los tres momentos de la propuesta a partir del título otorgado a cada momento, la imagen que acompaña, la consigna de trabajo y los objetivos propuestos para la actividad.

El primer momento de la propuesta fue ofrecido en la primera semana de clases -del 18 al 24 de marzo- con fecha de entrega en la segunda semana. Vale decir que, en estas dos primeras clases de trabajos prácticos, que llamamos "Entramando experiencias formativas", dimos lugar a las resonancias de la clase inaugural y se dialogó sobre relatos en primera persona de los recorridos formativos y biográficos de estudiantes y las expectativas para la propuesta de expansión profesional del cientista de la educación. En estas semanas, dimos cuenta del trabajo práctico y luego dialogamos en torno a la propuesta y a las narrativas puestas en juego para la bitácora.

Color para sostenerlo y compartirlo. Felipe Giménez

Denominamos a la parte A de la propuesta de la siguiente manera "El arribo a la Práctica Profesional como punto de partida" ofreciendo como consigna de trabajo que se escriba una narrativa breve que dialogue con los siguientes interrogantes: *¿Quién soy?* y *¿Cómo llegué hasta acá?* La misma fue una invitación a recorrer biografías, trayectorias profesionales y el itinerario formativo realizado en el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. También aclaramos que pretendíamos que puedan pensarse en el viaje por venir en la Práctica Profesional y en la propuesta que la asignatura hace para habitar espacios educativos otros. Más allá de la

ISBN: 978-987-811-225-1

narrativa breve y escrita dimos espacio a sumar a la producción fotografías personales, dibujos de propia elaboración u otras expresiones artísticas que consideraban valiosas para compartirnos. Al trabajar la cátedra con la obra del artista marplatense Felipe Giménez dimos espacio también a explorar su obra y vida trayendo al diálogo algunos de sus trabajos (podrán ver que los trabajos todos fueron acompañados por alguna de las intervenciones de este artista)

El segundo momento de la propuesta se convida a las y los estudiantes en la semana número 9 - que se desarrolló entre el 13 y el 19 de mayo-. La Parte B de la Bitácora se denominó "la práctica en terreno y la oportunidad para resignificar con otros la formación docente en CCEE" y la actividad se pensó para que acompañe las cuatro semanas del habitar las instituciones, donde las y los futuros cientistas de la educación tenían que comenzar a delinear su propuesta de intervención en la institución de la práctica.

De vuelta a los barcos. Felipe Giménez

En esta actividad se les propuso realizar una descripción o una narración escrita breve que dialogue con el siguiente interrogante: *¿Qué -me/nos- pasa en esta práctica?* La invitación tenía como eje que se logre transitar un interjuego entre la inmersión y el extrañamiento de la experiencia que, llevada adelante en la práctica profesional, realizando un racconto escrito sobre lo vivido hasta el momento, dando espacio y volviendo a la narrativa inicial y reflexionando sobre el viaje realizado en el habitar espacios educativos otros.

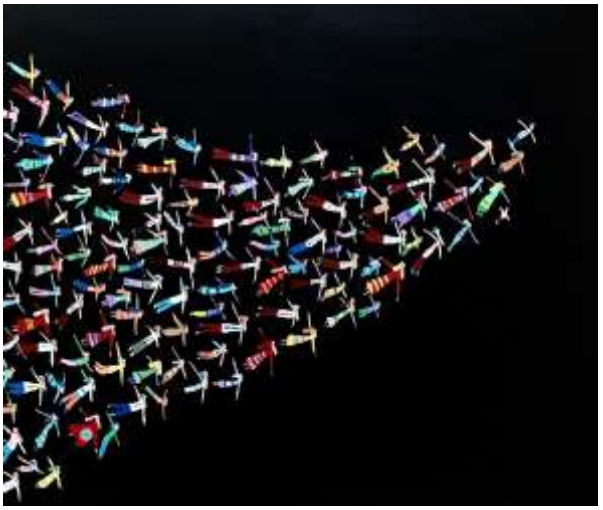
Se dio lugar en la introducción del trabajo para que puedan considerar dimensiones vinculadas a los acontecimientos macrosociales, lo profesional, lo institucional y/o lo emocional-afectivo, entre otras que consideren importantes. Aclarando la potencia que para esta producción tenían

ISBN: 978-987-811-225-1

las fotografías personales, dibujos de propia elaboración u otras expresiones artísticas que consideraban valiosas para representar esto que -les/nos- pasa.

Esta propuesta fue entregada en la semana 13 - 10 de junio al 16 de junio-, en la vuelta a las aulas de la Facultad de Humanidades, en una clase denominada "Narrativa de "nos". Relatos de experiencias desde el arte" donde volvimos a la experiencia transitada, las propuestas en desarrollo encaminando las clases hacia el cierre de la materia. Al calor del desarrollo de la propuesta, los diálogos se enriquecieron con la posibilidad de entramar este escrito para la Bitácora con los trabajos prácticos uno, dos y tres y con el primer parcial de la materia que ya habían sido entregados y corregidos.

La parte C de la Bitácora, el tercer momento de la propuesta, el cierre de este transitar llegó en la última clase de la materia que denominamos: "Jornada de Socialización de Proyectos de Intervención". En esta clase cada una de las parejas pedagógicas socializo las propuestas de intervención realizadas en cada una de las instituciones.



Hay bandadas que saben atravesar la noche. Felipe Giménez

Esta clase contó con el director del departamento de Ciencias de la Educación Jonathan Aguirre y la vicedecana de la Facultad de Humanidades Gladys Cañueto como así también con referentes de las instituciones asociadas de la práctica. Un evento de cierre esperado por este colectivo conformado con el que co-construimos diversas experiencias formativas.

Para este cierre, brindamos una actividad reflexiva a la que llamamos "el cierre de la Práctica Profesional como punto de partida hacia nuevos horizontes". Propusimos realizar una producción sonora que a modo de narrativa breve dialogue con los siguientes interrogantes:

ISBN: 978-987-811-225-1

¿Cómo me voy y que me llevo para mí desarrollo profesional como profesor/a de CCEE luego de esta experiencia? Para ello brindamos vía WhatsApp la actividad que contenía un código QR con el celular de quien escribe este trabajo para que las y los estudiantes pudieran enviar un audio, de no más de dos minutos, que dialogue con el interrogante planteado y que sirva de cierre al recorrido realizado en esta actividad que fue planteada en esa primera semana de cursado.

Seguimos pensando…

Si bien el propio Trabajo Práctico N° 4 y los tres momentos planteados y las composiciones convidadas por las estudiantes, las diversas construcciones y producciones realizadas por los y las estudiantes, los intercambios generados entre pares y con el equipo de cátedra son parte de una bitácora que se co-construyó durante el primer cuatrimestre del 2024 nos quedaba como posibilidad desarrollar la propuesta de una Bitácora Digital.

Con la decidida elección de Genially, pasamos a seleccionar la plantilla adecuada para luego tomar la decisión de que la misma sea horizontal. Jugamos con una vertical, quizás adecuada para el uso en celulares, pero nos decidimos por una horizontal pensando en la densidad de materiales, en que el recorrer la Bitácora sería en un lugar de estudio, en un momento de tiempo considerable de trabajo y que visualmente se vería de mejor forma.

En el caso de la Bitácora Digital, estas características son fundamentales para plasmar de manera efectiva las diversas dimensiones de la experiencia desarrollada con ventanas, etiquetas y direcciones para navegar de una página a la otra. Que ofrezca a quienes la recorran múltiples vías para explorar y reflexionar sobre los contenidos presentados fue la clave para la selección de la plantilla. La barra lateral izquierda ofrece diversas opciones de personalización, como interactividad con enlaces y ventanas, variedad de tipografías y recursos gráficos, personalización del fondo con colores y patrones, animaciones para transiciones, y la posibilidad de insertar vídeos y otros elementos multimedia, además de subir imágenes desde el equipo (Peña Cabanas y Munín, 2017).

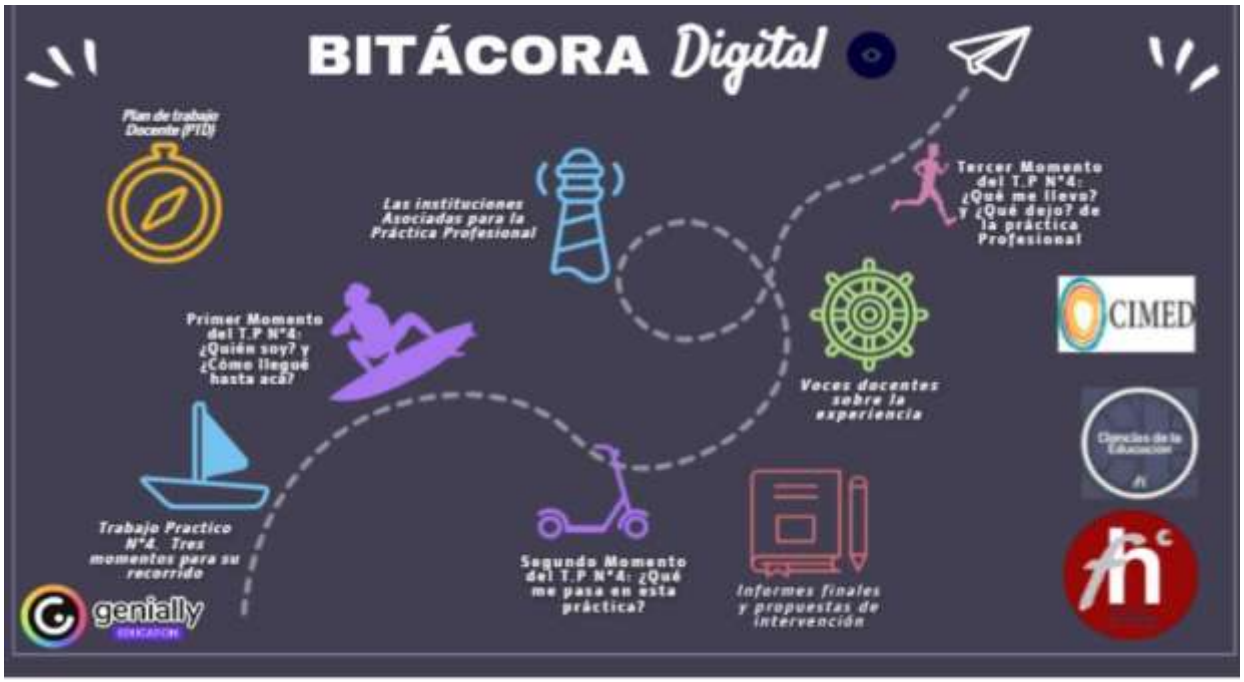
ISBN: 978-987-811-225-1

La capacidad para integrar diferentes tipos de recursos facilita la creación de un archivo rico y variado, en el que las narrativas orales y escritas se entrelazan con elementos visuales y audiovisuales. Esto nos permite - a estudiantes y docentes- no solo documentar experiencias, sino también interpretarlas desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el proceso de reflexión crítica. Además, la plataforma permite la creación de enlaces interactivos, lo que favorece la navegación intuitiva y el acceso a contenidos relacionados, promoviendo una exploración más profunda y personalizada de los temas abordados. Una vez finalizado el trabajo, "la cuenta gratuita permite compartirlo a través de las redes sociales, enviarlo por correo electrónico o insertarlo en un blog, página web o plataforma virtual. Las posibilidades para enriquecer y compartir los materiales didácticos creados son, por tanto, infinitamente amplias" (Peña Cabaña y Munín, 2017, p. 157).

Como reflexión final se puede decir que la creación de la Bitácora Digital, utilizando Genially como herramienta central, constituye una estrategia innovadora para documentar y reflexionar sobre las experiencias educativas en la Práctica Profesional.

A continuación, podemos observar el panel central de la misma que permite navegarla, abriendo puertas para recorrerla e ir retroalimentándola.

ISBN: 978-987-811-225-1



Vicini, G. (2024). *Bitácora digital: Entramado colectivo de experiencias formativas*. Genially. https://view.genially.com/66b3de4be7491d840f4f9c2f/interactive-content-bitacora-digital-entramado-colectivo-de-experiencias-formativas

(In)Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo principal la co-construcción de una bitácora digital que entramara colectivamente las experiencias formativas de estudiantes y docentes en la materia Práctica Profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación. El desafío fue diseñar una propuesta que reflejara la diversidad de vivencias en espacios otros de la educación, sistematizando las experiencias de las cohortes 2023 y 2024 a través de narrativas co-construidas. Se realizó una caracterización de la materia a partir del análisis de documentos institucionales y se exploraron las experiencias de estudiantes en tres instituciones con distintas configuraciones organizacionales: una ONG, una institución pública municipal y una empresa. Estas narrativas

ISBN: 978-987-811-225-1

se estructuraron en torno a tres momentos reflexivos: el ingreso a la práctica, el tránsito por la experiencia y la proyección hacia el futuro profesional.

El trabajo combina dos dimensiones: un texto académico y una bitácora digital en Genially, que integra elementos multimedia para potenciar la interactividad y la construcción compartida del conocimiento. Además de ser un archivo abierto y público, la bitácora busca documentar, reflexionar y retroalimentar la cátedra, asegurando su continuidad y expansión para futuras cohortes.

Bibliografía:

Lens Fernández, J. L., & Di Marco, M. C. (2013). *La capacitación en las distintas culturas organizacionales, la mejora continua y la gestión del conocimiento*.

Murillo Araujo, G. (2015) *Narrativas de experiencias en educación y pedagogías de la memoria.*

Murillo, G. (2020) Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público, en: PORTA, L. *La expansión biográfica en la investigación educativa*. FFyL-UBA: Buenos Aires.

Nicasio, C., Alberto, C., González López, R., & Delfino, C. (2017) *La bitácora digital. Una bitácora complemento de la bitácora papel*.

Odetti, V. (2013) Curaduría de contenidos: límite y posibilidades de la metáfora para pensar materiales didácticos hipermediales en la educación superior en línea. En *I Jornadas Nacionales y III de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa.*

Peña-Cabanas, A. M., & Fernández-Munín, M. C. (2017). Reseña de la aplicación: Genial. ly. Una herramienta en la nube para crear contenido dinámico e interactivo. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, *4*(2), 154-157.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

Mesas- Talleres Simultáneas de Estudiantes y Graduadxs de la Lic. y Prof. de Ciencias de la Educación.

Mesa I- Coordina Rosario Barniu

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE MAR DEL PLATA. RELATOS DE LA EXPERIENCIA EN EL GRUPO OPEN SPORTS

Benito, Cecilia
Universidad Nacional de Mar del Plata
benitocecilia6@gmail.com

Illescas, Carolina
Universidad Nacional de Mar del Plata
caroillescas5@gmail.com

Resumen
El presente proyecto de intervención se desarrolla en el marco de la cursada de la materia Práctica Profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el año 2024. Tiene como objetivo co-diseñar un dispositivo de formación empresarial para entornos virtuales. Desde un posicionamiento metodológico que prioriza una práctica reflexiva se reconoce la necesidad de las personas que asumen el rol de capacitadores en la Academia Open Sport de contar con un anclaje pedagógico y didáctico para mejorar sus propuestas de enseñanza. Para responder a ella se desarrolla un guión de clases editable con pautas para su organización, un espacio de tutoría presencial y un documento colaborativo para acompañar de manera asincrónica el diseño de uno de los cursos a sus instructores junto con un anexo de orientaciones para la transposición del guión a la plataforma Talent LMS. Finalmente, se comparte una instancia de auto-evaluación y co-evaluación de la intervención de manera articulada con la institución asociada y sus participantes en la que se identifica la transversalización de lo biográfico a lo largo de la experiencia y el aporte pedagógico gestado en la empresa.

ISBN: 978-987-811-225-1

Palabras claves: Academia Grupo Open Sports; capacitación laboral; entorno virtual; dispositivo de formación

Contextualización y problema como puntos de partida

El proyecto de intervención se enmarcó en la cursada de la materia Práctica Profesional del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La cátedra propone dicha intervención en organizaciones de nuestra comunidad que desarrollan experiencias educativas fuera del ámbito escolar.

La empresa Open Sports surge en el año 1961 y ha experimentado un notable crecimiento buscando atender y adaptarse a los permanentes cambios que impone el mercado. Este crecimiento ha impactado en las capacitaciones laborales que hasta el año 2020 se realizaban de manera presencial en Mar del Plata. Como consecuencia de la pandemia se implementó progresivamente la plataforma Talentlms para cursos coordinados por capacitadores externos o integrantes del área de Gestión de Personas. Actualmente, la Gerencia presenta anualmente un Programa Organizacional de Formación estructurado en distintas rutas de aprendizaje a partir del relevamiento de necesidades con el propósito de mantener actualizado el capital de conocimiento de la compañía. Dentro de la planificación 2024, se propone la creación de la Academia Grupo Open Sport, un proyecto de formación específico para promover el intercambio de conocimientos entre los empleados. En este sentido, se reconoce la necesidad de que los coordinadores manejen herramientas pedagógicas efectivas que faciliten tanto el diseño de las capacitaciones como el aprendizaje de los participantes.

Desde la perspectiva de la empresa, la capacitación no sólo mejora el desempeño laboral, sino que también fomenta la comprensión de las relaciones sociales y laborales (Casanova, 2023). Las capacitaciones representan un ejercicio habitual de la política empresarial en esta compañía (Pain,

ISBN: 978-987-811-225-1

1996) y giran en torno a dos sentidos, por un lado, a alinearse con las demandas del mercado para fortalecer el liderazgo en el retail deportivo (Lens y Di Marco, 2013) y por el otro, enriquecer y desarrollar el proyecto humano desde un compromiso con el bienestar (Blake, 1997, Iacaruso y Navazo, comunicación personal, 26 de abril de 2024).

Las capacitaciones del Grupo Open Sport se llevan a cabo mediante TalentLMS, una plataforma de aprendizaje enfocada a las pequeñas organizaciones sin personal especializado en e-Learning o enseñanza virtual. Su implementación surge como respuesta al significativo crecimiento de la empresa y su dispersión geográfica. El diseño de las mismas es un trabajo interdisciplinario que involucra distintas gerencias y especialistas en pedagogía, material didáctico y diseño digital (García Aretio 2003).

Consideramos las plataformas de formación virtual como una herramienta tecnológica con potencialidad didáctica. Rincón (2008) destaca que estos entornos alternaran herramientas virtuales con tutorías sincrónicas o asincrónicas mejorando la praxis pedagógica. A pesar de las barreras geográficas, permiten interactuar, discutir, compartir información y desarrollar trabajos en conjunto a través del aprendizaje colaborativo y cooperativo para alcanzar el propósito deseado siendo esencial considerar aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de dispositivo?

A partir del diagnóstico elaborado y las necesidades que reconocen los capacitadores de la Academia Grupo Open Sports en relación a potenciar la enseñanza de sus conocimientos desde aspectos específicos de la didáctica proponemos generar un dispositivo de formación para el acompañamiento del diseño de capacitaciones en entornos virtuales posible de ser aplicado a los distintos proyectos presentados. Maggio (2018) articula en uno de sus trabajos la idea de enseñanza poderosa con la inclusión genuina de tecnología, entendida más allá de un recurso, y es en estos términos que consideramos la enseñanza como aquella práctica social, situada y actualizada que permite transformarnos y dar cuenta de que el conocimiento siempre es provisorio. Al respecto, Litwin (2012) cuestiona el conocimiento como almacenamiento de datos

ISBN: 978-987-811-225-1

o conceptos y defiende la tesis de que conocer implica comprenderlos, entenderlos en su contexto, saber transferirlos e integrarlos con lo que ya se sabe dando lugar al desarrollo de procesos críticos y reflexivos. Pensamos en un formato de dispositivo que evite la rigidez y permita aprendizajes profundos, es decir, buscamos que quienes aprendan puedan hacerlo involucrándose activamente con los contenidos desde distintas puertas de entrada (Furman, 2022).

Teniendo en cuenta este posicionamiento respecto a la enseñanza, recuperamos el trabajo de Agamben (2011) quien retoma el pensamiento de Foucault definiendo dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos compuesto por discursos, instituciones, decisiones, proposiciones filosóficas, morales, que conforman una red entre lo dicho y lo no dicho cuya función es responder a una urgencia. De manera análoga, expresa que el dispositivo se define no sólo por la forma en que se disponen las piezas de una máquina, sino por el mecanismo en sí mismo.

Bajo estas condiciones, nuestra intervención se respalda en la definición de dispositivo ofrecida por Souto (2019) como un artificio o conjunto de partes con carácter utilitario creado para cumplir una función, es decir, orientado a una finalidad determinada, en este caso, el acompañamiento en el diseño de capacitaciones laborales en el ámbito empresarial a partir del relevamiento de información, de la composición de un guión de clase con pautas organizativas y didácticas, encuentros sincrónicos o asincrónicos e instancias de co-evaluación.

Dicho dispositivo, en palabras de Souto (2019) tiene la intención de crear una situación, preparar, anticipar, proponer y poner en relación distintos componentes que se combinan en función de la situación de enseñanza o de formación. Un dispositivo de formación implica diversas instancias articuladas que apuntan a generar un espacio creativo, abierto, múltiple y diverso en relación a los posibles trayectos de formación. En términos de Sanjurjo (2009) cuando las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora, sino que es necesario generar las condiciones para superar saberes fragmentados y desarrollar un pensamiento complejo que posibilite articular aportes teóricos y asumirse como prácticos

ISBN: 978-987-811-225-1

intelectuales capaces de elaborar nuevas construcciones. Estamos en condiciones de afirmar que el dispositivo de formación que presentamos representa espacios, mecanismos, engranajes y procesos que apuntan a facilitar la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas a partir del planteo de alternativas de acción (Sanjurjo, 2009). Las acciones planteadas responden al principio de maleabilidad que permite contextualizar y adecuar el dispositivo a las distintas propuestas no sólo en el marco de la Academia sino en el ámbito empresarial en general.

Intervención en acción

A partir de la contextualización del problema, nuestro objetivo fue diseñar un dispositivo de formación para entornos virtuales en el ámbito empresarial en el contexto de la Academia Grupo Open Sports, un espacio de enseñanza y aprendizaje coordinado por la Gerencia de Gestión de Personas. Este espacio tiene como propósito socializar saberes y generar nuevos conocimientos, poniendo en valor el conocimiento interno de los empleados y siendo generador de aprendizajes en el ámbito laboral para los demás integrantes de la compañía.

A lo largo de la experiencia adoptamos un posicionamiento metodológico que priorizó una práctica reflexiva, a partir de la cual reconocimos, por un lado, la necesidad de las personas que asumen el rol de capacitadores de contar con un anclaje pedagógico y didáctico para mejorar sus propuestas de enseñanza, y por el otro, atender aspectos vinculados al uso de la plataforma.

Para el desarrollo del proyecto nos propusimos relevar información acerca de la organización y uso de la plataforma para la formación y los proyectos presentados en el marco de la iniciativa Academia Grupo Open Sports como propuestas de socialización de saberes, componer un guión de clase con pautas para la organización de su estructura e inserción de recursos didácticos, acompañar en el diseño de uno de los cursos propuestos para la Academia Open Sports generando encuentros que permitan intercambios y consultas pedagógicas con los capacitadores y co-evaluar la intervención de manera articulada con la institución asociada y participantes.

Para dar respuesta a nuestros objetivos, en primera instancia, realizamos el relevamiento de

ISBN: 978-987-811-225-1

información mediante análisis documental, observaciones y entrevistas. En un segundo momento, diseñamos un guión de clases tomando como referencia la plantilla de la Dirección de Formación Docente Permanente, adaptándola al contexto del Grupo Open Sports. Además, solicitamos material teórico con el fin de contar con un marco referencial del posicionamiento epistemológico en el que se sustenta la empresa en relación a la temática de liderazgo de equipos, capacitación que se nos designó para acompañar. Como parte del proyecto de intervención acompañamos a una de las duplas en los procesos del diseño de la capacitación realizando una serie de encuentros presenciales y seguimientos virtuales mediante un documento colaborativo en los que brindamos orientaciones, sugerencias y alentamos sus avances. Finalizado el período de la práctica en terreno y dado que el diseño del curso se encontraba en proceso de desarrollo, buscamos facilitar su posterior transposición a la plataforma virtual elaborando un documento anexo con orientaciones para la realización de esta tarea. Tanto la plantilla del guion de clase como el documento con orientaciones fueron entregadas a Paula Iacaruso, gerenta del área de Gestión de Personas en formato pdf y en doc para que pueda ser editado y adaptado a las distintas capacitaciones de la empresa.

Consideraciones finales

A lo largo de la elaboración de este proyecto, nos posicionamos como profesionales reflexivos pensando la práctica como un proceso entramado con el contexto, las personas y las propias biografías, tanto de los formadores como de quienes nos estamos formando (Anijovich y Cappelletti, 2021).

Nuestra propia trayectoria como docentes en distintos niveles educativos ha sido un eje central en el diseño de esta propuesta. Lo pedagógico no sólo forma parte de nuestra formación profesional, sino también de nuestra identidad, lo que nos permitió abordar este proyecto desde una perspectiva situada, integrando nuestras experiencias en la enseñanza con las necesidades del ámbito empresarial. Asimismo, esta experiencia profesional amplía nuestros horizontes y nos

ISBN: 978-987-811-225-1

invita a explorar nuevos ámbitos de incumbencia. Desde esta perspectiva, la práctica se presenta como un desafío y, al mismo tiempo, se configura como un espacio formativo auténtico, donde la acción y la reflexión se entrelazan de manera significativa.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Scielo*, 26, (73), 249-264.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2021). *Formar en práctica reflexiva*. Aique. Grupo Editor

Blake, O. J. (1997). *La capacitación: un recurso dinamizador de las organizaciones*. Macchi

Casanova, F. (2023). *Formación profesional y relaciones laborales* Cinterfort, Sindicatos y formación.

García Aretio, L. (2003). Formadores y docentes en sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje. En Fontela, M. y otros. E-learning. *Mejores prácticas y recomendaciones para organizaciones iberoamericanas.* Tecnonexo, (pp. 89-95).

Lens, J. L. y Di Marco, M. C. (2013). *La capacitación en las distintas culturas organizacionales, la mejora continua y la gestión del conocimiento*. UNICEN-REUN.

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar.* Paidós

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós

Pain, A. (1996). *Capacitación laboral.* Ediciones Novedades Educativas

Rincón, M. L., (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (5).

Sanjurjo, L. (Coord.) (2009) Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En: *Los dispositivos para la formación en las prácticas*. Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. R*evista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 119-130

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. En la *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. XVI, (16), 1-16.

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

DE ESTUDIANTES Y DOCENTES A ADSCRIPTAS. UNA SINERGIA COMO CLAVE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO ROL EN RESIDENCIA DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

García, Débora
GIFDIPP (CIMED), Facultad de Humanidades, UNMDP
degarcia7@abc.gob.ar

Noschese, Graciela
GIFDIPP (CIMED), Facultad de Humanidades, UNMDP
gramnn04@gmail.com

Resumen

La creación del Profesorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata trajo consigo la necesidad de cubrir nuevas vacantes en la cátedra de Residencia I y II. Estas vacantes fueron ocupadas, a partir del segundo año de dictado, por tres de las primeras egresadas del profesorado y una estudiante avanzada, quienes asumimos el reto de construir un rol de adscripción sin precedentes en la institución. Estas nuevas adscriptas, con formaciones y trayectorias diversas, enfrentaron el desafío de definir su rol basándose en sus experiencias previas como estudiantes y docentes, lo que generó una riqueza de enfoques, posicionamiento y miradas en la cátedra. Esta diversidad enriqueció las perspectivas dentro de la cátedra generando un espacio de aprendizaje colaborativo. En esta ponencia, analizamos cómo estas experiencias previas influyen en su desempeño y en la percepción de valor que tienen tanto ellas mismas como las docentes en formación y las responsables de la cátedra sobre sus contribuciones. Exploramos interrogantes clave: ¿Cómo se construye este nuevo rol en la práctica diaria? ¿Qué aspectos de nuestra formación previa formaciones previas resultaron más valiosos? ¿Cuál es el impacto de este proceso en la dinámica de enseñanza y aprendizaje dentro de la cátedra de Residencia II? Asimismo, reflexionamos sobre los desafíos y oportunidades que surgen con la integración de las adscriptas, destacando cómo su presencia enriquece el proceso de enseñanza al aportar una comprensión profunda del recorrido formativo que las y los estudiantes están transitando. Finalmente, problematizamos la adscripción como un espacio de formación continua, donde la práctica docente se resignifica de manera constante. Nuestra intención es documentar la construcción del rol de las adscriptas y aportar una reflexión crítica sobre la sinergia entre formación previa y desempeño profesional en contextos educativos en evolución.

ISBN: 978-987-811-225-1

Palabras claves : Nivel Superior; formación docente; aprendizaje; adscripción

Entre dos puntos de partida: el inicio y la construcción del rol

La adscripción en la cátedra de Residencia I y II del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata representó una oportunidad única para redefinir nuestro rol profesional, articulando nuestras trayectorias previas en enseñanza secundaria y en la educación especial con el conocimiento teórico y práctico adquirido en el profesorado en Ciencias de la Educación. Esta combinación nos permitió asumir el desafío de construir un rol inédito dentro de la institución desde una praxis pedagógica fundamentada en la reflexión crítica. Nuestra decisión de adscripción a la docencia fue motivada por la invitación de las docentes de la cátedra, quienes nos presentaron la propuesta y nos convocaron a formar parte del proyecto, sumada al interés por un proyecto en particular que nos interpeló profundamente. Como señalan Deci y Ryan (2000), la motivación puede entenderse como un *grupo de fuerzas percibidas que hacen que uno actúe, influenciado por sus propias experiencias y otros factores externos*. Enfrentarnos a lo desconocido y tener la posibilidad de construir un nuevo rol nos impulsó a aceptar el desafío con compromiso y entusiasmo.

Desde una perspectiva teórica, tomamos la idea del *practicum reflexivo*, de Schön (1987) que describe a un profesional capaz de reflexionar en la acción, desnaturalizando lo cotidiano y reconfigurando conocimientos previos para abordar *zonas indeterminadas* de la práctica. En ese contexto, entonces, el aprendizaje se vuelve significativo ya que se opera con una nueva forma de comprender: más reflexiva, más crítica. Siguiendo a Perrenoud (2004), en diálogo con Schön (1987), señala que las situaciones más complejas ameritan soluciones singulares, brindando un marco de mayor autonomía a todo profesional. Por su parte, Corneille Castoriadis ha inspirado el concepto de reflexión deliberada para referirse a procesos similares, un aspecto identificado y analizado por Heras (2014) para estudiar el aprendizaje producido en contextos organizacionales de grupos que se auto organizan y auto gobiernan.

ISBN: 978-987-811-225-1

Desde esta perspectiva, la adscripción no se limitó a un simple ajuste a las dinámicas preexistentes del accionar docente, sino que implicó una apropiación crítica del espacio académico de la adscripción, resignificándolo a partir de nuestras experiencias previas. En este sentido, Despret (2022), conceptualiza la idea de *habitar un territorio*, lo que resultó fundamental para comprender cómo la inserción de las adscriptas en la cátedra no se restringía a un simple proceso de ajuste ni un proceso pasivo, sino que implicaba una reconfiguración activa del espacio institucional. Esta apropiación implicó no solo una adaptación a las dinámicas de la cátedra, sino también la generación de nuevas prácticas pedagógicas que integran la teoría y la práctica de manera reflexiva, contribuyendo tanto a la dinámica docente como al acompañamiento de las y los estudiantes en formación.

La transición de estudiantes a adscriptas nos permitió establecer una relación de cercanía única con quienes estaban atravesando la última etapa de su formación docente. Este acompañamiento, basado no solo en la comprensión teórica sino también en la empatía nacida de haber recorrido recientemente ese mismo trayecto, nos situó en una posición clave para ofrecer un acompañamiento pedagógico y un apoyo significativo. En este contexto, retomamos la idea de Flores y Porta (2020), quienes consideran la clase universitaria como un *encuentro terapéutico*, donde la construcción de vínculos afectivos y empáticos entre docentes y estudiantes favorece un proceso de enseñanza y de aprendizaje más profundo y humanizado. Así, la experiencia docente fue clave para comprender no sólo las necesidades académicas de los estudiantes, sino también ofrecer respuestas adaptadas a sus particularidades, facilitando un entorno de aprendizaje inclusivo.

Nuestro rol como adscriptas se sustentó en lo que Grosso (2021) denomina *complicidades pedagógicas*, es decir, alianzas basadas en la confianza y la colaboración mutua. Esto favoreciendo la creación de un espacio de intercambio horizontal y reflexión crítica, que trascendió las dinámicas tradicionales de enseñanza y promoviendo una pedagogía del diálogo y la escucha atenta.

ISBN: 978-987-811-225-1

Metodología

Este trabajo se enmarca en un enfoque autoetnográfico que, al situar al investigador en el centro de la indagación, nos permitió analizar de manera crítica el proceso de construcción de nuestro rol como adscriptas, atendiendo a las complejidades inherentes a esta transición. A partir de nuestras trayectorias previas como docentes en ejercicio, utilizamos la observación participante y la recolección de experiencias a través de bitácoras y entrevistas semiestructuradas, enmarcadas en una metodología cualitativa. Estos intercambios aportaron una mirada crítica sobre la incidencia de nuestra trayectoria docente en el proceso de adscripción, permitiendo un análisis riguroso y multidimensional de las interacciones pedagógicas. Este enfoque nos permitió documentar no solo nuestras vivencias, sino también integrar percepciones de las docentes responsables de la cátedra.

Siguiendo la perspectiva de Skliar (2009) sobre *educar la mirada*, nuestro análisis abordó tanto las dinámicas formales del aula como los aspectos emocionales y sociales de las relaciones pedagógicas. Las bitácoras resultaron fundamentales para registrar nuestra evolución y desafíos, mientras que las entrevistas permitieron obtener una mirada integral sobre nuestra integración en el equipo docente.

En conjunto, la integración de estos dispositivos metodológicos facilitó la documentación exhaustiva de la complejidad del proceso de adscripción, resaltando cómo nuestras experiencias previas como docentes enriquecieron y transformaron nuestra práctica en la cátedra, y cómo las dinámicas pedagógicas formales se entrelazaron con las dimensiones afectivas y reflexivas en la construcción de nuestro rol.

Conclusión

El proceso de adscripción en la cátedra de Residencia I y II evidenció la relevancia de la sinergia entre la formación académica previa de las adscriptas y las necesidades pedagógicas del ámbito

ISBN: 978-987-811-225-1

universitario. Esta experiencia no solo enriqueció las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, sino que también propició un espacio de resignificación profesional para las adscriptas, quienes, a partir de su trayectoria como docentes en el nivel secundario y en la educación especial, pudieron integrar de manera crítica sus saberes previos con las demandas específicas de la cátedra.

En concordancia con lo propuesto por Grosso (2021), las complicidades pedagógicas se tornaron fundamentales para establecer vínculos colaborativos basados en la comprensión mutua y el acompañamiento reflexivo, favoreciendo así una enseñanza transformadora. Además, el concepto de *practicum reflexivo* de Schön (1987) permitió analizar cómo este proceso se convirtió en un espacio para la construcción de conocimiento situado, en el que la práctica docente fue reinterpretada a partir de la reflexión crítica y la experiencia vivida.

Desde un enfoque autoetnográfico, esta investigación permitió visibilizar que la adscripción no se limitó a una formalidad institucional, sino que se configuró como un espacio de aprendizaje constante, donde el diálogo y la reflexión crítica fueron esenciales para la construcción colaborativa del conocimiento. La experiencia documentada mediante bitácoras y entrevistas semiestructuradas reveló que el rol de adscripción es, ante todo, un proceso dinámico que demanda adaptación y apertura. En consonancia con la idea de Flores y Porta (2020) sobre el carácter terapéutico y relacional de la enseñanza, se evidenció cómo el acompañamiento de las adscriptas, quienes habían transitado recientemente el mismo recorrido formativo que las y los estudiantes, favoreció una relación más cercana y empática. Esto no solo fortaleció las dinámicas pedagógicas, sino que también contribuyó al desarrollo de una práctica docente más personalizada, atenta a las particularidades del estudiantado y sensible a sus necesidades.

Asimismo, la adscripción permitió la generación de nuevos espacios de intercambio entre docentes y estudiantes, donde el aprendizaje no fue unidireccional, sino que se construyó colectivamente en un proceso de co-formación. Esta perspectiva resignifica el rol de las adscriptas como mediadoras entre las y los estudiantes en formación y el equipo docente, facilitando la articulación entre teoría y práctica en un contexto de aprendizaje situado.

ISBN: 978-987-811-225-1

Desde un punto de vista institucional, esta experiencia sugiere la necesidad de repensar la adscripción como un dispositivo clave en la formación docente, que no solo contribuye a la profesionalización de quienes la transitan, sino que también tiene un impacto positivo en la enseñanza universitaria. La inserción de profesionales egresadas en los equipos docentes de las cátedras permite aprovechar su conocimiento experiencial del proceso formativo y, a su vez, genera instancias de actualización y revisión de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, la adscripción en la cátedra de Residencia I y II se consolidó como un modelo innovador de formación profesional, que articula la experiencia previa de las adscriptas con un enfoque pedagógico reflexivo y colaborativo. Esta experiencia sugiere la posibilidad de replicar este modelo en otros contextos educativos, dado que promueve una pedagogía más cercana y comprensiva, que potencia tanto la formación de las y los estudiantes como el desarrollo profesional de quienes asumen el rol de adscriptas. La integración de nuevas profesionales que han transitado por el mismo espacio académico, con una comprensión profunda de las exigencias y desafíos del proceso formativo, ofrece una oportunidad única para transformar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario.

A futuro, sería relevante continuar investigando cómo la adscripción puede evolucionar en distintas disciplinas y en otros contextos institucionales, explorando su potencial como espacio de formación continua para docentes en ejercicio. De igual manera, se vuelve imprescindible indagar sobre el impacto que esta figura tiene en las y los estudiantes en formación, considerando no sólo los aspectos pedagógicos sino también las dimensiones emocionales y motivacionales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, la adscripción se presenta como una estrategia valiosa para fortalecer la formación docente en el nivel superior, generando espacios de co-construcción del conocimiento que favorecen la autonomía profesional, el pensamiento crítico y la consolidación de prácticas educativas innovadoras y humanizadas.

ISBN: 978-987-811-225-1

Referencias bibliográficas

Deci, E., & Ryan, M. (2000). Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: Modos de hacer y de pensar los territorios* (S. Puente, Trad.). Cactus.

Flores, G., & Porta, L. (2020). Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: La clase como encuentro terapéutico. *Confluencia de Saberes*, (1), 26-42.

Grosso, B. (Coord.). (2021). *Conversar la escuela: Complicidades pedagógicas para otra ternura.* Chirimbote.

Heras, M. (2014). *Aprendizaje organizacional y reflexión deliberada en grupos auto-organizados. Revista de Estudios Organizacionales*, 21(2), 75-98.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós.

Skliar, C. (2009). Educar la mirada. *Sin puntero*, (3). Disponible en: http://laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/search/label/Educar%20la%20mirada.

CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA SOSTENIBLE: EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN EL DESARROLLO DE UNA PLATAFORMA EDUCATIVA PARA LA CAPACITACIÓN AUTÓNOMA DE DOCENTES EN INDICADORES DE SOSTENIBILIDAD EN MAR DEL PLATA

Noschese, Graciela
GIFDIPP (CIMED), Facultad de Humanidades, UNMdP

ISBN: 978-987-811-225-1

gramnn04@gmail.com

Resumen

El presente proyecto se llevó adelante como parte de la propuesta de la Cátedra de Práctica Profesional del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP durante el 1er cuatrimestre del año 2023, y en el marco de un trabajo articulado con la Universidad Nacional de Mar del Plata que sirvió para proponer otro abordaje pedagógico de los indicadores trabajados en los informes de la ONG Mar del Plata entre Todos que resultan de utilidad para los docentes de las escuelas secundarias marplatenses. Su objetivo fue desarrollar una Plataforma educativa en línea para la capacitación autónoma de docentes del nivel secundario de Mar del Plata en relación a los indicadores de sostenibilidad ambiental, urbana y fiscal con el fin de que los docentes sean agentes multiplicadores de conocimiento en su quehacer cómo educadores. La propuesta se basó en un enfoque de educación para el desarrollo sostenible y buscó promover el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para construir un futuro sostenible, haciendo foco en la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. El desarrollo de la propuesta incluyó la selección de los indicadores más relevantes para el contexto local mediante un análisis documental y entrevistas a referentes de la ONG Mar del Plata entre Todos, así como el (co)diseño de la estructura de una plataforma educativa en línea considerando aspectos técnicos y pedagógicos en relación a los indicadores seleccionados. En relación a las acciones metodológicas, el proyecto se desarrolló en tres etapas recursivas. En la primera, se recabó información sobre las necesidades y expectativas de la ONG, se exploraron características institucionales y se generaron insumos iniciales. Luego, se diseñó la plataforma de capacitación mediante la elaboración de borradores del proyecto que fueron socializados y ajustados de manera contínua. Finalmente, la tercera etapa consistió en la socialización de los avances dentro del aula en instancias de reflexión colectiva que permitieron revisar y mejorar la propuesta. La evaluación de dicha propuesta se realizó durante todo el desarrollo del proyecto de intervención, y contempló diversas modalidades, garantizando una perspectiva integral que permitió identificar tanto logros como áreas de mejora para ajustar y perfeccionar la propuesta en función de las necesidades emergentes y los desafíos identificados a lo largo del proceso de intervención.

Palabras claves

Sostenibilidad; educación; capacitación autónoma; docentes; indicadores

Introducción

ISBN: 978-987-811-225-1

Mar del Plata Entre Todos es una ONG dedicada a la recopilación y análisis de información sobre indicadores de la ciudad de Mar del Plata. Sus estudios, elaborados por especialistas de diversas disciplinas, se complementan con encuestas de percepción ciudadana para brindar datos confiables y actualizados. A través del análisis de indicadores de sostenibilidad medioambiental, urbana y fiscal, la organización promueve una agenda de compromiso ciudadano basada en la objetividad, la calidad de la información, la pluralidad y la participación.

A pesar de los esfuerzos de la ONG por divulgar su trabajo en el nivel secundario, se identificó una brecha entre la disponibilidad de los indicadores y su integración en la enseñanza. El acceso a la información no garantizaba su apropiación por parte de los docentes, lo que evidenció la necesidad de generar propuestas que favorecieran su incorporación en el aula. Para responder a esta problemática, se pensó una intervención pedagógica orientada al (co)diseño de una plataforma educativa en línea que permitiera la capacitación autónoma de docentes de nivel secundario en indicadores de sostenibilidad ambiental, urbana y fiscal, promoviendo su integración en las prácticas de enseñanza y en la construcción de conocimiento de los estudiantes.

Planteamiento contextualizado del problema

La (co)construcción de este dispositivo se desarrolló en el marco de la asignatura Práctica Profesional del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, inaugurada en 2023. Dado que no existían antecedentes de proyectos de intervención de este tipo en *Mar del Plata Entre Todos*, la conceptualización de la plataforma tomó como referencia experiencias previas en formación docente en entornos virtuales, como INFOD y Educ.ar. También resultó clave el trabajo del *Grupo de Extensión Interpretación/Formación de Datos Educativos y Culturales de Mar del Plata* (GIFDEC), dirigido por el Dr. Jonathan Aguirre, que ha desarrollado talleres presenciales para docentes de escuelas secundarias con el propósito de reflexionar sobre el uso de los datos de la ONG en el aula.

ISBN: 978-987-811-225-1

En los primeros encuentros, los miembros de la ONG expresaron su interés en ampliar el alcance de los informes de monitoreo ciudadano en las escuelas secundarias. Esto orientó el diseño del proyecto y llevó a definir un recorte estratégico para la plataforma, generando un primer dispositivo de capacitación con posibilidad de expansión en futuras cohortes. Para ello, se seleccionaron los indicadores de sostenibilidad más relevantes mediante análisis documental y entrevistas a referentes de la ONG, con el fin de fortalecer la construcción de una ciudadanía activa.

Se decidió focalizar en el (co)diseño de la página de inicio de la plataforma y en una clase sobre indicadores de Educación, en articulación con los talleres presenciales impulsados por GIFDEC. Sobre esta base, se estableció la estructura de la plataforma, considerando aspectos técnicos y pedagógicos para facilitar la integración de los contenidos en la enseñanza. Además, se incluyó una instancia de evaluación que permitiera analizar su implementación y realizar ajustes, asegurando su viabilidad para la capacitación docente.

Fundamento teórico - conceptual

La propuesta de desarrollar una plataforma educativa en línea para la capacitación autónoma de docentes en indicadores de sostenibilidad se enmarca en el enfoque de educación para el desarrollo sostenible (Nuñez, 2019; UNESCO, 2020), el cual promueve la formación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para enfrentar problemáticas complejas como el cambio climático y la desigualdad social (Sabbatini & Ezcurra, 2019). Este enfoque requiere un abordaje holístico e integrador, donde el pensamiento crítico, la empatía y la capacidad de tomar decisiones informadas son esenciales. En este sentido, Sanjurjo (2014) destaca la necesidad de problematizar la formación docente, superando la dicotomía entre teoría y práctica, y promoviendo una enseñanza que valore los saberes de la experiencia (Alliaud, 2015). Carr (1996) señala que la teoría educativa debe vincularse con la práctica para cumplir su función, convirtiéndose en una dimensión esencial de la enseñanza.

ISBN: 978-987-811-225-1

En el (co)diseño de la plataforma, se consideraron metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, cooperativo y por descubrimiento, buscando integrar la teoría y la práctica. La reflexión en la acción se presenta como una alternativa a la racionalidad técnica en la formación docente (Schön, 1992). Además, la enseñanza se concibe como una práctica artesanal, un proceso de emancipación del sujeto (Meirieu, 2016), donde pueden distinguirse entre dos concepciones del problema educativo: una tradicional, que genera ilusiones, y una transformadora, que se basa en la ciencia y el cambio (Birck, 2011).

La selección de los indicadores de sostenibilidad se realizó mediante un análisis documental y entrevistas a referentes de la ONG *Mar del Plata Entre Todos*, con el objetivo de comprender la experiencia propia y ajena (Chase, 2015, como se cita en Yedaide, 2018). Estos indicadores, clasificados en cardinales y nominales, responden a tres pilares fundamentales: economía, entorno y entorno social (Mar del Plata Entre Todos, 2016).

La expansión de la educación digital plantea nuevos desafíos en el diseño pedagógico, pero cuando es bien implementada, la calidad del aprendizaje digital puede ser equivalente a la presencial (García Aretio, 2017). La capacitación autónoma permite a los docentes gestionar su propio proceso de aprendizaje, aumentando su compromiso y facilitando la apropiación de los contenidos. El proceso participativo en el desarrollo de la plataforma, que involucró a actores educativos, permitió ajustar la propuesta según sus expectativas. En este contexto, el aula se concibe como un espacio de mediación cultural, donde el docente no solo transmite conocimiento, sino que crea condiciones que generan nuevas preguntas (Larrosa, 2019).

Finalmente, la evaluación de la incidencia de la plataforma mostró su pertinencia en la capacitación docente y su potencial para multiplicar los saberes en el aula. La enseñanza de los indicadores de sostenibilidad, a través de metodologías activas y participativas, favorece la construcción de comunidades de aprendizaje y el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes. La transmisión del conocimiento, así entendida, es una instancia de transformación y emancipación (Meirieu, 2016).

ISBN: 978-987-811-225-1

Acciones y metodología

El proyecto se desarrolló en tres etapas recursivas. Inicialmente, se estableció contacto con *Mar del Plata entre Todos* a través de encuentros presenciales, donde se relevaron necesidades, se conoció la dinámica institucional de la ONG y se accedió a materiales sobre el Monitoreo Ciudadano y los indicadores de sostenibilidad.

Posteriormente, se avanzó en la (co)construcción de la plataforma educativa mediante borradores que fueron socializados en reuniones con el equipo de la ONG y los tutores. Estas instancias de retroalimentación resultaron fundamentales para consolidar la propuesta. Uno de los principales desafíos fue la elección del sistema de gestión de contenidos: se optó por WordPress por su compatibilidad con el utilizado por la ONG, aunque su implementación resultó más compleja de lo previsto.

En la etapa final, los avances fueron socializados en las clases de Práctica Profesional, lo que permitió generar espacios de reflexión colectiva y enriquecimiento de la propuesta a partir del intercambio con pares. A lo largo del proceso, participaron integrantes de *Mar del Plata entre Todos,* en especial Carolina Pazos, coordinadora ejecutiva de la ONG, con quien se mantuvieron encuentros periódicos para socializar avances. También intervinieron los tutores Federico Ayciriet y Gustavo Vicini, quienes acompañaron el proceso a lo largo de la cursada. Además, el Dr. Jonathan Aguirre, director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y del proyecto de extensión GIFDEC, brindó aportes en reuniones de trabajo.

El proyecto se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre de 2023, en el marco de la materia Práctica Profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMDP. La temporalidad acotada de la cursada condicionó el alcance de la propuesta, por lo que se focalizó en el desarrollo de una portada para la plataforma y una clase sobre indicadores de sostenibilidad en Educación en el Partido de General Pueyrredón.

ISBN: 978-987-811-225-1

Evaluación de la intervención

La evaluación de la experiencia de intervención se concibió como un proceso continuo, no como un resultado final (Sandoval Rubilar et al., 2022). Esta evaluación se llevó a cabo durante todo el desarrollo del proyecto, basándose en la retroalimentación constante proporcionada por los tutores, la socialización de los avances a través de la plataforma del Aula Virtual de la Facultad de Humanidades, específicamente en un Google Drive colaborativo, y las reuniones periódicas con Carolina Pazos y su equipo de *Mar del Plata entre Todos*.

La evaluación se realizó mediante heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Según Anijovich y Cappelletti (2017), la heteroevaluación consiste en la evaluación por parte de los docentes, quienes asumieron el rol de evaluadores a partir de los objetivos establecidos para el proyecto, evaluando cada etapa a través de los Trabajos Prácticos y el primer Parcial. En paralelo, se implementó la coevaluación, en la que los pares (estudiantes de *Práctica Profesional*) se evaluaron entre sí, lo que permitió la incorporación de perspectivas nuevas y diferentes, que quizá no se habrían considerado en otro tipo de evaluación (Anijovich y Cappelletti, 2017). Por último, la autoevaluación, como proceso retrospectivo, permitió a cada estudiante reflexionar sobre su propio recorrido en la ejecución del proyecto (Anijovich y Cappelletti, 2017).

El valor de estas modalidades de evaluación radica en que proporcionan una visión integral del proceso de intervención. La heteroevaluación ofrece una perspectiva externa y objetiva del desempeño del estudiante, mientras que la coevaluación facilita la retroalimentación entre pares y fomenta el trabajo colaborativo. La autoevaluación, por su parte, promueve la reflexión personal sobre el propio desempeño, identificando fortalezas y áreas de mejora. El registro narrativo fue el dispositivo utilizado para la auto reflexión sobre nuestra trayectoria. Esta metodología combinada permitió una visión más completa y precisa del proceso de intervención, favoreciendo el compromiso con el aprendizaje propio y de los pares, al involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de evaluación.

ISBN: 978-987-811-225-1

Reflexiones finales

El desarrollo de la plataforma educativa no solo fortaleció la capacitación docente en indicadores de sostenibilidad, sino que se convirtió en una experiencia de (co)construcción de conocimientos en diálogo con actores del territorio. La intervención, basada en un enfoque situado, promovió una ciudadanía comprometida con las problemáticas socioambientales del contexto.

Este proceso resultó enriquecedor, permitiendo reconocer espacios de desarrollo profesional y afrontar desafíos que implicaron salir de la zona de confort, aplicar conocimientos y enfrentar retos propios del ejercicio docente. Uno de los cambios más significativos fue el afianzamiento de la autonomía en la construcción del rol profesional, explorando nuevos horizontes y revalorizando la práctica más allá de lo instrumental. El acompañamiento afectivo fue clave para la reflexión sobre el propio hacer, favoreciendo la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar.

La intervención movilizó saberes adquiridos, promoviendo un crecimiento tanto personal como profesional. La interacción con otros estudiantes, el trabajo colaborativo con *Mar del Plata Entre Todos* y la puesta en acto de conocimientos en escenarios concretos enriquecieron el proceso. Las emociones experimentadas, desde la satisfacción hasta la frustración, jugaron un papel central en la comprensión del propio rol en el campo educativo, dejando resonancias duraderas en la formación.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2015). Todas las técnicas contienen implicaciones expresivas. Los artesanos de la enseñanza posmoderna: Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y memoria de la educación: HMe.B.*

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Birck, J. (2011). Crear problemas: Elementos para una pedagogía de los problemas, a partir de G. Deleuze. *Cuestiones de Filosofía*, (13).

ISBN: 978-987-811-225-1

Carr, W. (1996). *¿En qué consiste una práctica educativa? Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: Calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20*(2), 9-25.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor*. Noveduc Libros.

Mar del Plata Entre Todos. (2016). *Manual metodológico de indicadores* [PDF]. https://drive.google.com/file/d/1VHbRgJ6_0wU2KTFrix1fWlrW3IrsPp5j/view

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.

Núñez, P., & Israel, A. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: Hacia una visión sociopedagógica. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11*(19). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588661549016

Sabbatini, C., & Ezcurra, D. (Comps.). (2019). *Educar para la sustentabilidad: Reflexiones y experiencias transformadoras*. Grupo Aique Editor SA.

Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación, 15*(1), 49-75. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638

Sanjurjo, L. (2014). Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. En A. M. Malet & E. Monetti (Eds.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente: Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Noveduc.

Schön, D. (1992). De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. En *La formación de profesionales reflexivos* (Vol. 1). Paidós.

ISBN: 978-987-811-225-1

UNESCO Sector de Educación. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896/PDF/374896spa.pdf.multi

Yedaide, M. M. (2018). Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. En *4ª Jornadas de Investigadores, Grupos y Proyectos en Educación* [Conferencia]. UNMDP.

"NUESTRO TRANSITAR EN Y POR LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA EXPANSIVA DE TRABAJO COLABORATIVO EN EL CENTRO CULTURAL VICTORIA OCAMPO"

Rodriguez, Nadia
Universidad Nacional de Mar del Plata
Nadiaro47@gmail.com

Varela, Leticia
Universidad Nacional de Mar del Plata
Leoletvarela@gmail.com

Resumen

En la Práctica Profesional perteneciente al Profesorado en Ciencias de la Educación (UNMDP), visitamos y habitamos el centro cultural Victoria Ocampo de la ciudad de Mar del Plata. El mismo presenta un programa educativo que consta de visitas guiadas por el espacio a grupos de estudiantes de los distintos niveles de las instituciones de la ciudad.
La Práctica supuso el desafío de encontrar un equilibrio entre nuestras figuras como estudiantes y futuras cientistas de la educación. Desde una fusión entre ambos lugares y en un sólido quehacer colectivo como equipo, indagamos en la propuesta didáctica-pedagógica del centro cultural y observamos que podíamos contribuir en la sistematización de la misma. El deseo que guió la práctica fue promover lazos educativos y culturales entre las instituciones educativas y dicho centro. En estas coordenadas, nos propusimos como objetivo co-construir *puertas de entrada* a los diversos territorios ofrecidos por el centro cultural, que funcionen de soporte para la

ISBN: 978-987-811-225-1

planificación docente antes, durante y posterior a la visita educativa. En ese sentido, el trabajo realizado y titulado "Repositorio digital interactivo como puertas de entrada al centro cultural Victoria Ocampo: itinerarios y territorios diversos para la educación" se estructuró desde las siguientes dimensiones conceptuales: centro cultural, propuesta educativa, *puertas de entrada* y repositorio digital. La intervención privilegia un análisis cualitativo y en profundidad de la experiencia como actividad situada, y prioriza un modelo de investigación-acción donde la reflexión sobre la acción de la propia práctica influye directamente en la co-construcción del proyecto de manera integral. Nuestra llegada al lugar constó de una excelente recepción a partir de la cual logramos desarrollar nuestro trabajo pedagógico y didáctico. No solo formamos equipo entre nosotras y con el tutor (profesor de la cátedra), sino también con las referentes del centro cultural con quienes pudimos discutir ideas, poner en juego y en diálogo sugerencias y proyectos, y colaborar en el armado de la propuesta final. Dicha propuesta final resultó en un repositorio digital interactivo que presenta cuatro piezas audiovisuales de las distintas *puertas de entrada* a los itinerarios y territorios educativos de Victoria Ocampo. Esta experiencia de trabajo que nos brindó la práctica profesional docente deja en nosotras una vivencia caracterizada por una coherencia entre la teoría y la práctica. Aquello aprendido en la carrera de formación pudo ser puesto en escena de forma concreta, y para nuestra sorpresa en un ámbito de educación no formal. En este sentido, la propuesta de la cátedra expande nuevos horizontes en nosotras como trabajadoras y profesionales de la educación, en los cuales se hace visible la especificidad del saber y el quehacer docente. En este trabajo, deseamos recorrer y dar cuenta de esta experiencia formativa en el habitar espacios otros de la educación.

Palabras clave: Práctica profesional docente; centro cultural Victoria Ocampo; repositorio digital; investigación-acción.

Génesis del trabajo educativo: territorios, bordes y aperturas del problema que se nombra, se mueve y se transforma

El centro cultural Victoria Ocampo en la ciudad de Mar del Plata presenta un programa educativo, el cual consta de visitas guiadas por el espacio a grupos de estudiantes de los distintos niveles de instituciones de la ciudad. La propuesta didáctica-pedagógica es llevada a cabo por las integrantes del centro dedicadas —entre otras— a dicha actividad. La misma se compone de un conjunto de actividades que se realizan antes, durante y después de la visita al espacio, que fueron ideadas y creadas por distintos integrantes del centro a lo largo de los años del programa educativo.

ISBN: 978-987-811-225-1

En este punto, las trabajadoras referentes de la propuesta didáctica-pedagógica enfatizaron su preocupación alrededor de una comunicación e interacción débil entre el centro cultural y las distintas instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata y la región. Al escucharlas e indagar con profundidad en la propuesta, decidimos contribuir a un trabajo conjunto que arribe a la sistematización de la misma. Por eso, iniciamos un camino de estructuración alrededor de las interacciones entre lo que se hace en la escuela antes de la visita, el recorrido del centro cultural y la retroalimentación posterior. La propuesta de intervención buscó, entonces, la construcción de *puertas de entrada* dirigidas al equipo docente como un primer paso hacia un camino de promoción de lazos educativos y culturales entre las instituciones educativas y el centro cultural. Asimismo, las *puertas de entrada* funcionan como soporte para la planificación docente antes, durante y después de visitar y recorrer los diversos territorios en el centro cultural Victoria Ocampo. Las mismas fueron presentadas en un repositorio digital interactivo que amplía y fortalece los puentes de comunicación e interacción cultural-social-educativa entre el espacio y las instituciones educativas de la ciudad y sus alrededores.

La co-construcción en nuestro andar por las Puertas de Entrada a Villa Victoria

El centro cultural Victoria Ocampo forma parte de una red de espacios que sostienen e imaginan lo cultural. Depende de la Municipalidad de General Pueyrredón y, siguiendo a Lens & Di Marco (2013), entra dentro de la categoría de institución pública, ya que actúa como mediador directo entre la ciudadanía y el poder político, respondiendo de manera inmediata a los intereses públicos. Pero, más allá de esta definición, lo que realmente da forma al centro es su cultura organizacional. Como señalan los autores, toda institución está atravesada por una red de símbolos, costumbres y dinámicas que moldean tanto a quienes la habitan como a la propia identidad del espacio. Los centros culturales laten en el pulso de una comunidad. Son espacios de encuentro, de creación y de resistencia, donde la cultura no es algo estático, sino una trama viva que se teje en cada interacción. Su objetivo fundamental es abrir puertas a la diversidad de expresiones culturales,

ISBN: 978-987-811-225-1

generar vínculos y permitir que las manifestaciones artísticas entren en contacto real con la vida de las personas. Talleres, presentaciones, performances, actividades: cada una de estas experiencias es una posibilidad de transformación, un cruce de caminos entre lo íntimo y lo colectivo. Lo cultural no es solo lo que se programa, sino también lo que se transforma en el encuentro, en la conversación, en la huella que cada persona deja al pasar.

En sintonía, el centro cultural Victoria Ocampo abre sus puertas a estudiantes de todos los niveles con un programa de visitas guiadas pensado para acercar su legado a la educación. Esta propuesta didáctico-pedagógica está en manos de las gestoras culturales, quienes han tejido con el tiempo un recorrido que va más allá de la simple visita: una invitación a habitar el espacio, a dialogar con su historia, a dejarse atravesar por la experiencia. Cuando llegamos a Victoria Ocampo, conversamos sobre su trabajo, sobre los caminos que ha tomado la propuesta educativa y sobre los desafíos de la misma. En esos relatos, apareció una inquietud recurrente: ¿cómo fortalecer la comunicación y la interacción con las escuelas, con los docentes, con los estudiantes? A partir de esa pregunta fue que nos propusimos co-construir las *puertas de entrada* a los diversos territorios ofrecidos por el centro cultural. En este sentido, buscamos identificar cómo se configura esa identidad en torno a la figura de Victoria Ocampo, explorando sus narrativas autobiográficas, el espacio físico del centro y el testimonio de quienes lo habitan y sostienen cotidianamente. Desde esa lectura múltiple –de los textos, de los relatos y de los espacios–, emergen preguntas sobre qué significa habitar un lugar cargado de historia y, al mismo tiempo, abrirlo a nuevas experiencias y sentidos.

Uno de los ejes del trabajo fue reconocer las temáticas que atraviesan al centro cultural y que se entraman con los contenidos curriculares de distintos niveles educativos, con especial atención en primaria y secundaria. Pensamos estas temáticas como *puertas de entrada*: puntos de acceso, espacios de cruce donde el patrimonio cultural de Victoria Ocampo puede vincularse con los aprendizajes escolares. En sintonía, nos sumergimos en el Diseño Curricular para identificar esas posibles conexiones, desde áreas específicas hasta enfoques interdisciplinares y propuestas

ISBN: 978-987-811-225-1

transversales que habiliten nuevas maneras de aprender con y a partir del centro cultural. Estas puertas no son meros accesos, sino soportes sensibles para la planificación docente en las visitas educativas, puntos de contacto donde las instituciones y el centro cultural pueden entrelazarse en un diálogo educativo y cultural que siga expandiéndose en el tiempo. Así, co-construir *puertas de entrada* a los múltiples territorios que ofrece el centro cultural Victoria Ocampo implica pensar en espacios vivos, en intersecciones posibles entre experiencias, memorias y aprendizajes. En este punto, cabe enunciar que Villa Victoria aparece en los relatos de Ocampo como su refugio personal, pero no en un sentido de encierro, sino como un espacio de apertura. La casa fue para ella y sus amigos un punto de encuentro. En la actualidad, el Centro Cultural Victoria Ocampo mantiene vivo ese deseo, al ser un espacio de puertas abiertas donde su legado no se conserva en vitrinas, sino que se vuelve experiencia, práctica y comunidad. A través de las múltiples actividades que allí se despliegan, la casa sigue siendo lo que fue para Victoria: un lugar donde la cultura sucede, donde se narran historias y donde las voces continúan encontrándose.

Como ya mencionamos y con el fin de darle cuerpo a estas *puertas de entrada*, nos propusimos la creación de cuatro piezas audiovisuales que aborden las temáticas más relevantes para la educación dentro del centro cultural. Estas piezas no son meramente informativas, por el contrario, buscamos que en su proceso de producción y en su resultado final se respire el espíritu de la casa de Victoria Ocampo, su manera de vivir la cultura, de abrir espacios de encuentro, de entretejer voces, de trabajar colaborativamente. Se produjo, así, un trabajo grupal articulado entre las referentes, el docente formador y nosotras. Sin embargo, este proceso nos reveló un emergente sobre el desconocimiento generalizado en cuestiones de la producción audiovisual, tanto en términos técnicos como narrativos. Nos enfrentamos a preguntas sobre cómo construir un video, qué programas utilizar, cómo dar forma a una propuesta audiovisual pedagógica. Enfrentar estas preguntas nos llevó a descubrir que la práctica profesional docente no se limita a transmitir conocimientos preexistentes, sino que implica una constante reconfiguración de saberes en contacto con lo nuevo, lo inesperado, lo que se crea en el hacer. En este sentido, la socialidad y

ISBN: 978-987-811-225-1

la condición sensible, expresadas en los gestos, las interacciones y los vínculos que se construyen en la enseñanza, nos permitieron pensar la práctica docente desde una dimensión más profunda. La sensibilidad y las relaciones personales se convierten en ejes fundamentales del desarrollo profesional (Ayciriet, 2022). Larrosa nos invita a sostener esta apertura al imprevisible con su metáfora de *esperar no se sabe qué*, esa sensación que define la docencia como un espacio de anticipación, incertidumbre y esperanza (Larrosa, 2019). Nuestro trabajo en Villa Victoria Ocampo nos enseñó, justamente, a esperar lo inesperado: a abrirnos a las derivas, a las conversaciones que no estaban en el plan, a las imágenes que nos miran de vuelta y nos invitan a ver de otro modo.

Por tal motivo, las piezas audiovisuales buscan abrir puertas a la experiencia de Victoria Ocampo desde distintos ángulos, permitiendo que su legado resuene en quienes transitan la casa y su historia. Cada una de ellas es un territorio en sí mismo, un fragmento de su mundo que se despliega para ser habitado, pensado y sentido. Las piezas audiovisuales se denominan como *Victoria: una mujer a contrapelo, Victoria y su legado literario, La casa de Victoria: puertas abiertas al encuentro cultural*, y *Explorando el jardín de Victoria.* Victoria Ocampo no fue una figura estática ni cerrada en un único relato, fue muchas cosas a la vez: escritora, editora, anfitriona, exploradora de mundos. Así, cada una de estas piezas es una puerta que invita a entrar, a recorrer su universo desde distintas miradas.

Aprendizajes en movimiento y en el horizonte educativo

Este proyecto no solo fue un ejercicio académico, sino una celebración de la comunidad y la cultura. A través del análisis documental, las entrevistas y la curaduría, pudimos trazar un mapa nítido y comprensivo de Villa Victoria. El repositorio digital que creamos es un recurso y un legado vivo que honra la historia, y fortalece el futuro de este lugar especial. El recorrido hecho pone en reflexión nuestras acciones prácticas de cada etapa del mismo, y la profundidad de nuestras conexiones humanas; así, como la resonancia duradera que esperamos dejar en la

ISBN: 978-987-811-225-1

comunidad del centro cultural, que ahora llamamos *la casa de puertas abiertas*. Hoy, con una mirada retrospectiva y al terminar el proyecto, sentimos haber transitado una experiencia transformadora repleta de gestos vitales. Nuestro deseo es que esta colaboración sea un primer latido, un punto de partida para una relación más viva y transformadora entre el mundo educativo y el Centro Cultural Victoria Ocampo. Porque educar no es solo transmitir conocimiento, sino tejer redes, habitar juntos las preguntas y reinventar, una y otra vez, nuestras formas de encontrarnos. En palabras de Victoria Ocampo:

"Villa Victoria no es solo una casa sino un lugar donde convergen las artes, las ideas y la amistad. Allí, en cada rincón, la cultura y la camaradería se entrelazan, creando un espacio de encuentro y de crecimiento mutuo" (Ocampo, 1957).

Referencias Bibliográficas

Ayciriet, F. (2022). Socialidad y condición sensible desde los gestos para pensar la práctica profesional docente: Lo íntimo como relato emergente. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.

Lens J. & Di Marco, M. (2013). *La capacitación en el marco de las distintas culturales organizacionales, la mejora continua y la gestión del conocimiento*. Colección Textos para la Enseñanza.

Ocampo, V. (1957). *Testimonios* (Vol. 4). Editorial Sudamericana.

EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE EL TERRITORIO HABITADO Y LAS MENTORIAS DEL ACOMPAÑAR

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

Vedda Russo, María Victoria
Universidad Nacional de Mar del Plata
mvedddarusso@mdp.edu.ar

Resumen
En esta jornada, narro en primera persona la experiencia formativa que vivencié durante la cursada de la práctica profesional. Se trata de una invitación a reflexionar sobre otros espacios educativos y la importancia de la mentoría y el acompañamiento. Esta experiencia surge en el marco de la cursada de la práctica profesional de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desarrollada durante el primer cuatrimestre de 2024. Durante este período, tuve la oportunidad de realizar mi práctica profesional en la red "Mar del Plata Entre Todos", un espacio que representó un desafío para mí, ya que no era el ámbito habitual en el que me desenvolvía. Como docente de Nivel Inicial y docente universitaria en formación, mi experiencia se ha centrado principalmente en espacios educativos formales. Sin embargo, este nuevo contexto exigió de mí una reconfiguración en mi manera de ser y hacer educación. Uno de los aspectos más significativos de esta experiencia fue la mentoría ofrecida por los profesores e integrantes de la red. Inspirada en el concepto de co-creación de Vinciane Despret, adhiero a la mentoría como un proceso de aprender con y de otros. Esta relación de mentoría fue fundamental para superar las inseguridades y desafíos iniciales, permitiéndome adaptarme a las complejidades de la práctica educativa y (re)aprender nuevas formas de habitar espacios otros de la educación. Narrar la riqueza de habitar otros espacios educativos, mientras se construye con otros a través de la mentoría y la práctica acompañada, es una instancia fecunda para la construcción del ser docente en estos contextos.

Palabras clave: experiencias formativas; práctica profesional; reflexiones; territorios; mentores.

Introducción

El proceso de formación docente está marcado por múltiples experiencias que nos interpelan, nos desafían y nos invitan a transformar nuestra práctica educativa. Entre estos momentos de aprendizaje, las prácticas profesionales se destacan por ser espacios en los que la teoría se confronta con la realidad del aula, o, en mi caso, con la realidad de espacios educativos otros. Es en estos escenarios donde la mentoría y el acompañamiento adquiere una relevancia crucial. Sin

ISBN: 978-987-811-225-1

embargo, quiero despojar la mentoría de una mirada jerárquica que la reduzca a la mera transmisión de conocimientos de un experto a un inexperto. Lejos de ser un proceso unidireccional, la mentoría se configura como un espacio de reciprocidad, donde ambas partes se afectan y transforman mutuamente. En este sentido, no puedo sino pensarla a la luz del *conatus* de Spinoza, entendido como el esfuerzo de cada ser por perseverar en su existencia y aumentar su potencia de actuar. Siguiendo esta perspectiva, la relación no es unidireccional ni estática, sino que implica un encuentro en el que ambos sujetos expanden su capacidad de pensar y hacer.

Desde esta mirada, la mentoría no solo orienta o guía, sino que también interpela, genera nuevas preguntas y posibilita la emergencia de otras formas de ser y estar profesionalmente. Como señala Deleuze (2002), cuando el *conatus* se encuentra con otro que lo potencia, su capacidad de acción se expande y produce afectos alegres, que a su vez fortalecen el deseo de aprender y crear. Así, el vínculo con un mentor no solo brinda herramientas para navegar contextos educativos diversos, sino que también impulsa una construcción identitaria en constante movimiento, atravesada por la co-creación y el aprendizaje compartido.

De este modo, la mentoría en mi experiencia dentro de la red *Mar del Plata Entre Todos* no fue un espacio de transmisión, sino un proceso de crecimiento conjunto, donde cada interacción con mis mentores y colegas fortaleció mi profesionalización. En este intercambio, no solo aprendí de sus experiencias, sino que también aporté mi propia mirada y mis saberes, generando un espacio de reflexión y transformación mutua.

Durante el primer cuatrimestre de 2024, como parte de la cursada del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tuve la oportunidad de realizar mi práctica profesional en la red "Mar del Plata Entre Todos". Este espacio, caracterizado por su enfoque interdisciplinario y su vinculación con el territorio local, representó un territorio desconocido para mí. Como docente de Nivel Inicial, mi experiencia había estado mayormente enmarcada en los ámbitos formales de la educación. Sin embargo, la práctica en "Mar del Plata Entre Todos" me exigió una reconfiguración.

ISBN: 978-987-811-225-1

Uno de los elementos más significativos de este proceso fue la mentoría brindada por profesorxs, compañerxs e integrantes de la red, quienes, a través de un acompañamiento cercano y reflexivo, me guiaron en la reconfiguración de mi práctica pedagógica. Inspirada por el concepto de "co-creación" propuesto por Vinciane Despret, comencé a comprender la mentoría no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una construcción conjunta, en la que aprender con y de otros es un acto transformador. En este camino, el acompañamiento no solo facilitó mi adaptación a un contexto nuevo, sino que también me permitió (re)aprender formas alternativas de hacer y pensar la educación.

Este trabajo busca narrar y reflexionar en primera persona sobre mi experiencia formativa en la red *Mar del Plata Entre Todos*. A través del registro en cuadernos etnográficos, he intentado documentar las tensiones, aprendizajes y transformaciones que surgieron en este recorrido. Mi intención es compartir las riquezas de habitar espacios educativos otros, donde el acompañamiento de los mentores abrió nuevas posibilidades para pensar la profesionalidad como cientista de la educación en contextos diversos. Es, además, una invitación a valorar la importancia de las mentorías en la construcción de una educación más colaborativa, reflexiva y comprometida con el entorno.

La práctica profesional en Mar del Plata Entre Todos

Práctica Profesional nos invitó a pensar itinerarios profesionales dentro de diversas culturas organizacionales, transitar instituciones en las cuales nos sumergimos en un ir explorando “más allá de la escuela” (Sirvent, 2007). Pero mi llegada a la institución no estuvo exenta de incertidumbre. Al haber trabajado predominantemente en el ámbito educativo formal, la red se presentó como un desafío. La misma promovía otro espacio para desarrollar las habilidades que, como pedagoga, debía poner en juego. Había que pensar una propuesta que pudiera conectar la red con las instituciones educativas, es decir, dar a conocer el enorme trabajo que realiza la asociación, trascendiendo los informes y datos de la ciudad. Articular con las escuelas siempre

ISBN: 978-987-811-225-1

fue nuestra idea principal; por ello, pensamos en conectar los informes con una propuesta pedagógica.

A pesar de los desafíos, esta experiencia fue profundamente enriquecedora. La posibilidad de trabajar codo a codo con los actores de la red, aunque no tuviera la experticia en el desarrollo de informes, me permitió comprender que habitar estos espacios no solo enriquece la formación docente, sino que también se convierte en un escenario clave para la construcción de identidades profesionales en desarrollo (Sarasa, 2016).

El acompañamiento que recibí de una de las integrantes de la red, Carolina, fue fundamental para transitar este proceso. A través de reuniones regulares, instancias de reflexión colectiva y espacios de intercambio con mis mentores Gustavo y Federico, fui comprendiendo poco a poco cómo articular mi experiencia en la educación formal con las exigencias de este nuevo espacio *otro*. Los momentos de duda, en los que me sentía insegura o desconectada del proceso, fueron oportunidades para recibir orientación y replantear mis estrategias.

La práctica profesional en "Mar del Plata Entre Todos" me permitió contar la belleza y la bondad de estos vínculos pedagógicos, de su carácter formativo y la inmensa oportunidad que representan para una práctica segura, acompañada y cuidada (Yedaide, 2023). Esta vivencia me permitió ampliar mi perspectiva sobre lo que significa enseñar y aprender, y sobre cómo la educación puede convertirse en una herramienta poderosa para la transformación social cuando se realiza de manera colaborativa y enraizada en las realidades locales.

El proceso de mentoría y acompañamiento

La mentoría que recibí en "Mar del Plata Entre Todos" fue, sin duda, uno de los pilares fundamentales de mi proceso formativo. Llegué a este espacio con incertidumbres y muchas preguntas sobre cómo desempeñarse en un contexto tan diferente al que estaba acostumbrada. No obstante, las guías y acompañamientos que recibí me permitieron no solo superar estos

ISBN: 978-987-811-225-1

desafíos, sino también replantear mi propia identidad pedagógica desde una perspectiva más flexible y colaborativa.

Desde el primer momento, los mentores que me acompañaron (referentes de la red y docentes con vasta experiencia) supieron brindarme un espacio seguro en el cual podía expresar mis dudas, compartir mis dificultades y recibir retroalimentación. Más que ofrecer respuestas cerradas o directrices rígidas, los mentores se presentaban como facilitadores de mi propio proceso de descubrimiento. Este enfoque, claramente inspirado en el concepto de "co-creación" propuesto por Vinciane Despret, establecía una dinámica en la que el aprendizaje no fluía en una sola dirección, sino que se construía a partir de las interacciones entre todas las partes involucradas.

Uno de los aspectos más significativos de esta mentoría fue la oportunidad de aprender "con" y "de" otros. compartimos espacios de diálogo constantemente con mi mentor Gustavo por conversaciones de whatsapp y en las cursadas. En cada una de estas instancias, mi mentor me animaba a reconocer el valor de la incertidumbre, a entender que no tener todas las respuestas no era una falla, sino una oportunidad para el crecimiento, “sentite parte del paisaje” me decía. Este proceso de acompañamiento me permitió observar que la mentoría no consistía solo en un proceso de transmisión de saberes desde los más experimentados hacia los más inexpertos, sino que se trataba de una construcción conjunta, donde los aprendizajes se generan mutuamente. En varias ocasiones, los propios mentores expresaron que también aprendían de nuestras interacciones, destacando la riqueza de compartir perspectivas desde distintos contextos educativos.

Además de los mentores Gustavo y Carolina, también encontré un valioso acompañamiento en mis compañeros de práctica. El trabajo colaborativo se convirtió en una extensión del proceso de mentoría, donde cada uno de nosotros aportaba sus saberes y experiencias, generando un espacio de co-aprendizaje. En este sentido, la mentoría no fue solo una relación entre docente y aprendiz, sino que se amplió a una red de colaboraciones, donde el aprendizaje fue un proceso compartido y construido colectivamente.

ISBN: 978-987-811-225-1

Reflexiones finales

Mi práctica profesional supuso una particular composición de condiciones de espacialidad, temporalidad y socialidad. en un territorio que, como señala Despret (2022), "dependen de ser cantados" (p. 35) y que, en ese canto, pueden multiplicar mundos. Para transitar estos espacios, se espera de quienes nos formamos como docentes una actitud atenta y la capacidad de poner en juego un repertorio de saberes construidos a lo largo de nuestra formación. Sin embargo, pronto comprendí que esto no era suficiente. Más allá del conocimiento teórico, era necesario asumir una actitud errante, nómade, abierta a lo inimaginado (Ayciriet, F.; Vicini, G. Zárate, F.; y Crego, V. 2024).

Esta práctica me desafió a abandonar certezas y a dejarme afectar por lo inesperado. Me exigió no solo aplicar lo aprendido, sino también repensarlo, tensionarlo y reconstruirlo en función de las realidades concretas que habitaba. Fue en ese movimiento de exploración y reconfiguración donde la mentoría adquirió un valor fundamental, no como una guía rígida que ofrece respuestas definitivas, sino como un espacio de acompañamiento mutuo, de preguntas compartidas y de construcción conjunta de sentido.

Habitar otros espacios educativos, por lo tanto, no solo me ofreció la oportunidad de expandir mi mirada sobre la profesionalización como cientista de la educación, sino de que esta experiencia me permitió entender que la educación puede adoptar múltiples formas y que, cuando se construye desde una lógica de participación y co-creación, se convierte en una herramienta poderosa para la transformación personal y social.

Referencias bibliográficas:

Ayciriet, F.; Vicini, G. Zárate, F.; y Crego, V. (2024) La experiencia de Práctica Profesional en el profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Inter-venir en clave performativa como desafío para ampliar horizontes. *Praxis educativa*,

ISBN: 978-987-811-225-1

28(3), 1-16. E -ISSN 2313-934X. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280304

Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios.* Cactus.

Perrenoud, P. (1995). La construcción del habitus reflexivo en la formación inicial. Editorial Morata.

Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial Graó.

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Sarasa, M. C. (2016). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes: Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional del Rosario.

Schön, D. A. (1998). Contextos profesionales para la reflexión desde la acción. En *El profesional reflexivo*. pp. 125-153. Buenos Aires: Paidós

Mesa II- Coordina Ihan Quiróz

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y TERMINALIDAD EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE TRAYECTORIAS INTERRUMPIDAS. UN ANÁLISIS INSTITUCIONAL EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

Altamirano, Aldana
Universidad Nacional de Mar del Plata
Aldana.altamiranoleon@gmail.com

Altamirano, Ayelen
Universidad Nacional de Mar del Plata
ayealtamirano.8@gmail.com

ISBN: 978-987-811-225-1

Irungaray, Leonel
Universidad Nacional de Mar del Plata
leonelirungaraypf@gmail.com

Resumen

El presente estudio examina el desafío de la terminalidad del Nivel Secundario de la educación de adultos (EPJA), a pesar de que las tasas de matriculación suelen ser altas, pocas son las trayectorias que logran avanzar y culminar sus estudios en este nivel. La investigación se centra en un análisis llevado a cabo en un centro educativo del nivel secundario (CENS) de la Ciudad de Mar del Plata, donde se evaluaron las propuestas de trabajo de la institución con la implementación de un nuevo diseño curricular, considerado como una apuesta de política educativa a la inclusión y la finalización de los estudios. Para llevar a cabo este análisis se realizó un estudio de carácter cualitativo que consistió en entrevistas focalizadas con el equipo de conducción del centro educativo, con el objetivo de conocer mejor los entramados de la modalidad y el trabajo institucional. Los resultados obtenidos revelan que, a pesar de los esfuerzos institucionales para acompañar las trayectorias educativas, existen factores estructurales significativos que obstaculizan la continuidad de las mismas. Entre estos factores se destacan la falta de apoyo en el cuidado parental, la precariedad laboral y las exigencias económicas tanto a nivel personal como familiar. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de desarrollar políticas públicas integradas que aborden estos obstáculos y que respalden de manera efectiva la culminación de los estudios en la modalidad EPJA.

Palabras clave: educación de adultos; terminalidad; política educativa; inclusión.

Introducción

Según datos del CIPPEC (2023), el 95% de los adolescentes y jóvenes de entre 12 y 17 años asistían a la escuela; sin embargo, solo el 64 de los jóvenes en grandes centros urbanos lograban completar la educación secundaria. Esta situación es aún más preocupante en el contexto de la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA), donde se observa un impacto similar en la deserción y abandono escolar. Por lo tanto, resulta necesario comenzar a indagar e investigar los factores que complejizan y dificultan la terminalidad del nivel secundario, especialmente en un contexto de educación de adultos, donde las dificultades sociales y laborales influyen de manera decisiva en la permanencia escolar.

ISBN: 978-987-811-225-1

La modalidad de jóvenes, adultos y adultas, conocida en la provincia de Buenos Aires como Educación Permanente de jóvenes, adultos y adultas (EPJA), se enmarca en lo que Villa (2019) define como una pedagogía en territorio, que busca plasmarse a través de un enfoque situado y contextualizado. Esta modalidad intenta construir vínculos entre los sujetos de la educación, la comunidad en la que está inserta y los contextos específicos de sus estudiantes. En este sentido, y a pesar de las críticas hacia la institución escolar, la escuela sigue ocupando un lugar clave en la vida de sus estudiantes, especialmente en tiempos de post-pandemia (Armella et al. 2023).

La inserción al territorio, se realizó en un centro del nivel secundario de Mar del Plata, un establecimiento con una sede central ubicada en el barrio Estación Norte y tres anexos, todos ellos dedicados a la educación de jóvenes y adultos/as que introducen propuestas innovadoras para mejorar la terminalidad educativa. Para su análisis, se abordaron ejes temáticos relacionados con las características sociales, vinculantes, la matriculación y escolaridad de la comunidad que asiste a dicho CENS. Además, se utilizaron indicadores como la tasa de inscripción, la asistencia y las estrategias que la institución ha tomado para fomentar la permanencia de sus estudiantes.

Es importante señalar que hasta el año 2022, esta modalidad, carecía de diseño curricular y, por lo tanto, su implementación representó un avance significativo en la organización de los aprendizajes y trayectorias, debido a que proporciona una guía clara a la comunidad sobre cómo apoyar las trayectorias educativas de los/as estudiantes. Fue entonces que, para poder recopilar información relevante y realizar el análisis mencionado sobre la implementación de este diseño curricular, se realizó una entrevista focalizada a la vicedirectora de la institución, abordando indicadores como la matriculación, la tasa de escolaridad y la oferta educativa.

Asimismo, en este análisis, se volvió importante poder adoptar una orientación microsociológica (Guerrero Seron, 2002) en la situación educativa de dicha institución, centrándonos en las interacciones sociales y las experiencias de los y las estudiantes con la intención de comprender y profundizar la implicancia que tuvo la promoción y utilización de lo que es el primer diseño curricular para la modalidad. Por eso, contemplar esta perspectiva no solo nos ayudó a identificar

ISBN: 978-987-811-225-1

obstáculos sistémicos, sino también a resaltar las estrategias exitosas que emergen desde la comunidad, fomentando una comprensión más profunda de las realidades que enfrentan los jóvenes y adultos en su trayectoria educativa.

En este marco, nos interesa presentar a continuación, las características del contexto donde se desarrolló el análisis de estudio, los hallazgos y desafíos de esta modalidad que, se presenta, como garante de acceso, permanencia y egreso con saberes, desde propuestas alfabetizadoras y de continuidad pedagógica, que además de producir aprendizajes, termina creando lazos sociales significativos de reconocimiento, valoración y cuidado, donde la escuela como testigo (Armella et al, 2023) contribuye al impacto y crea testimonios de las trayectorias de vida de jóvenes y adultos/as.

Características de la institución a visitar

El CENS en donde se realiza el trabajo de territorio, es una institución educativa que conforma uno de los centros educativos del nivel secundario más importante del partido de General Pueyrredón y esto se debe a su distribución geográfica, contando con una sede y tres anexos que son: sede 9 de julio 461 Turno Vespertino - anexo San Cayetano Moreno 7350 Turno Vespertino - anexo Belisario Roldán Calaza 3470 Turno Vespertino - anexo CIC Barrio Malvinas Argentinas Santa Cruz 8003.

En este CENS, se llevan a cabo propuestas integradoras respecto a la orientación que posee. De esta manera, se destacan proyectos de huertas, visitas a centros de formación profesional, prácticas de laboratorio, entre otras. Por otro lado, desde la implementación del nuevo diseño curricular (año 2023), se están llevando a cabo prácticas que abordan la enseñanza de la Educación Sexual Integral, Educación Ambiental Integral, Cultura Digital y prácticas ciudadanas.

ISBN: 978-987-811-225-1

Hallazgos y desafíos en el sostenimiento de trayectorias educativas en la modalidad de adultos

Frente a los desafíos y complejidades que presenta el trabajo en territorio de la modalidad, la vicedirectora del CENS encara el desafío de atraer a estudiantes adultos/as, remarcando que la matrícula presenta diferencias de género según la ubicación de las sedes: los hombres predominan en las sedes céntricas, mientras que las mujeres, sobre todo aquellas que son jefas de familia, asisten a las sedes periféricas. Estas ubicaciones reflejan códigos culturales y sociales que inscriben significados de clase y género, configurando una relación particular entre las personas, el espacio urbano y las instituciones (Buendía y Ares, 2006 en Grinberg, 2022).

En cuanto a lo socioeconómico, la matrícula asociada a varones, suele verse afectada por la búsqueda de laburos temporarios en octubre, principalmente en el turismo y la gastronomía. Esta situación muestra cómo las trayectorias educativas se ven limitadas por normas de género que empujan hacia la incorporación temprana al mercado laboral, perpetuando desigualdades en los roles laborales y complicando la continuidad educativa.

Otro motivo que también es un indicador de deserción en las sedes es la organización familiar; como se mencionó anteriormente, muchas de las mujeres que concurren son las encargadas de las tareas domésticas y de cuidado, principalmente de las infancias, por lo que esto determina que tomen la decisión de desertar, ya que no reciben ayuda en el cuidado de las mismas ni cuentan con ingresos económicos que les permitan sustentar el pago de una persona que desempeñe esas tareas.

Por otro lado, las motivaciones para asistir al CENS son variadas: demostrar a sus hijos/as que pueden alcanzar el nivel secundario, mejorar las oportunidades laborales o seguir estudios superiores. Aunque conseguir una credencial (Collins en Bonal, 1998) es importante para algunos, otros buscan la formación académica como un objetivo personal y profesional.

La institución lleva adelante distintas estrategias para afrontar la problemática de la terminalidad educativa, destacando la relevancia del contexto territorial y la *pedagogía situada* (Villa, 2019).

ISBN: 978-987-811-225-1

Esto incluye acciones como salir en busca de estudiantes repartiendo volantes, charlando con referentes barriales y mapeando los recorridos de transporte hacia las sedes. Estas actividades buscan conectar la escuela con las necesidades locales y construir vínculos significativos con la comunidad.

El nuevo Diseño Curricular de 2022 también representa un avance, incorporando áreas como artes y educación física, además de la figura del docente integrador. Estas innovaciones fortalecen la inclusión y las trayectorias educativas, promoviendo un aprendizaje contextualizado y la co-construcción del conocimiento a través de círculos de diálogo.

De todos modos, la vicedirectora señala que aún faltan políticas públicas que favorezcan la continuidad educativa, especialmente para madres y padres de familia que lidian con la falta de normativas sobre el cuidado de las infancias. Este obstáculo recurrente afecta de manera significativa la permanencia escolar.

En resumen, el CENS 451 avanza de manera positiva en la mejora de la terminalidad educativa mediante su conexión con la comunidad, metodologías innovadoras y el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, persisten desafíos vinculados a las condiciones sociales, lo que resalta la urgencia de un marco normativo que respalde el acceso y la continuidad educativa en contextos vulnerables.

Consideraciones finales

Durante la primera instancia de la entrevista, la persona a la cual entrevistamos, se negó a ser grabada y en un segundo momento, no autorizó la utilización de su nombre en el informe, aunque con anticipación se le habría solicitado permiso y consecuentemente había recibido una explicación clara acerca de los motivos de la incursión y los objetivos del trabajo.

Posteriormente, se le solicitó a la vicedirectora la posibilidad de concurrir en otro momento para la realización de una observación por las instalaciones, a lo cual ella respondió de manera positiva que no se presentaría ningún problema siempre y cuando quienes concurran presenten una

ISBN: 978-987-811-225-1

autorización avalada por los docentes referentes de la cátedra, con el fin de preservarse legalmente.

Uno de los desafíos presentados se desarrolló posteriormente cuando para concretar la visita se estableció una comunicación con la autoridad referente del CENS, para la cual las respuestas esbozadas demostraron poco interés en la posible concurrencia de los observadores a la institución. Por lo tanto, intuyendo y contextualizando la propuesta, se tomó la decisión de no continuar con la insistencia y preservar la información obtenida en la entrevista, la cual se desarrolló de manera positiva y logramos obtener la información requerida para la investigación.

A modo de conclusión de este análisis, lo ocurrido nos permitió dar cuenta de lo complejo que se presenta muchas veces irrumpir en un territorio ajeno, donde se inscriben ciertas desconfianzas, creencias y reglas propias de quienes pertenecen allí. Tomando lo mencionado hasta aquí, consideramos propicio resaltar y compartir todo el trabajo que se realiza actualmente en el CENS, proyectos y propuestas superadoras que fomentan la permanencia de sus estudiantes.

En el desarrollo de las propuestas implementadas se destacan proyectos interdisciplinarios que se articulan y desarrollan entre estudiantes, docentes y equipo directivo. Los cuales dan cuenta de la puesta en práctica de actividades significativas orientadas a los intereses o inquietudes de los/las estudiantes, como también a través de la generación de propuestas extensivas abiertas a toda la comunidad educativa y barrial. Como ejemplo de esto podemos mencionar las jornadas de ESI, las cuales se llevan a cabo una vez al mes y se aborda en cada encuentro un eje de trabajo distinto. Entonces, podemos sostener que el papel del CENS 451 ha sido fundamental para fomentar la inclusión y la terminalidad educativa. Las prácticas de articulación entre la institución y la comunidad, así como las estrategias personalizadas utilizadas por el equipo docente, demuestran un compromiso genuino por parte de los educadores para conocer y comprender las biografías de sus alumnos.

Finalmente, podemos dar cuenta de que, con la implementación de un Diseño Curricular propio para la modalidad, la figura del docente Coordinador de Trayectorias Educativas para los círculos

ISBN: 978-987-811-225-1

dialógicos, acompaña y organiza posibles prácticas significativas y contextualizadas para proponer a las planificaciones de los y las docentes del CENS. No obstante, y de acuerdo a lo planteado por la vicedirectora entrevistada, es crucial que se comiencen a articular políticas públicas que habiliten un mejor acompañamiento a las trayectorias que se encuentran afectadas por alguna de las esferas de la vida que atraviesa a las *tipologías de trayectorias* (Garino, 2019). En este sentido, la educación debe ser entendida como un proceso que implica la construcción de significados y la superación de barreras, donde cada estudiante es portador de una trayectoria de vida única.

Referencias bibliográficas

Armella, J. Bonilla Muñiz, A. Etcheto, F. Schewamberger, C. (2023) La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*. 28(1),105-124

Bonal, X. (1998) Capítulo 2. La corriente funcionalista de la sociología de la educación. El debate entre educación y empleo. En *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.* Barcelona: Paidós.

Garino, D (2019) Formación para el trabajo en la educación secundaria: aportes a las trayectorias laborales de jóvenes de Neuquén, Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 31-43

ISBN: 978-987-811-225-1

Gentili P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina.* SXXI

Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la inclusión social*. Editorial Mandioca

Grinberg, S. (2022) Hacia una cartografía de la desigualdad socioeducativa Una historia del presente escolar. En: *Silencios que gritan en la escuela Dispositivos, espacio urbano y desigualdades.* CLACSO.

Guerrero Serón, A. (2002) Sociología de la Educación: Objetivo, Desarrollo y Significado en la Formación del Profesorado En: *Manual de Sociología de la Educación.* Editorial Síntesis

Villa, A. (2019). Fines2: Una pedagogía social, una pedagogía del territorio, una didáctica integrada En: *Didáctica y pedagogía de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal* (pp. 27-54). Noveduc.

CUANDO EL TRABAJO SE CONVIERTE EN UNA PASIÓN: ¿UNA LÍNEA DIFUSA ENTRE LA VIDA PERSONAL Y EL TRABAJO?

Gaggini, Paula
Universidad Nacional de Mar del Plata- CIMED
paulagaggini@gmail.com

Blanco, Claudia
Universidad Nacional de Mar del Plata- CIMED
claudiablanco1362@gmail.com

Martino, Mariana

ISBN: 978-987-811-225-1

Universidad Nacional de Mar del Plata- CIMED
marianamartinounmdp@gmail.com

Resumen

En la presente exposición buscamos compartir ciertos cambios que ha experimentado el concepto de trabajo a lo largo de la historia y cómo éste, se entrelaza con la vida personal de los sujetos para transformarlos en "apasionados" por su desempeño laboral. A partir de un trabajo realizado en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales (UNMDP-FCEyS-FH) buscamos recuperar el concepto de "pasión" y cómo emerge la misma en el límite existente entre la profesión y lo biográfico en relación con experiencias propias. En un contexto como el actual, de crisis económica y laboral, donde hay poca demanda de trabajo y el poder adquisitivo ha ido decayendo, nuestra pregunta pone el foco en cuánto de la pasión debemos relegar para poner en valor la tarea que realizamos. Nos proponemos pensar críticamente el concepto de trabajo asociado al de identidad, y cómo la vida personal se entrelaza con la pasión hacia lo que hacemos. Consideramos necesario partir de algunas conceptualizaciones centrales que colaborarán con nuestro análisis y que se desprenden de un artículo que pone en cuestión la línea muy difusa que existe entre el trabajo y la vida personal y como esa pasión afecta ese límite. Partiendo de esta perspectiva podemos inferir que la identidad profesional se expande a partir de las trayectorias laborales y a todos los renunciamientos y aceptaciones que los individuos deban realizar en honor a la vocación y pasión por la tarea que desempeñan. Por ello, al pensar en el concepto de la pasión asociada al desempeño de una tarea queda resonando la posibilidad de que esa pasión pueda favorecer prácticas de trabajo que no sean justas o que degraden las condiciones de la persona que trabaja. Como refiere Federici (2011), debemos prevenirnos de no caer en la esclavitud de las pasiones. Estimamos valioso abrir un espacio de reflexión para poner el foco en estas condiciones de injusticia laboral que sentimos muy cerca de nuestras propias trayectorias profesionales y desde donde nos posicionamos para realizar un análisis crítico del artículo seleccionado y de algunos conceptos centrales que abordamos. Hacer consciente estos modos modernos de operar en las condiciones de trabajo, sobre todo en el colectivo femenino podrían ser el disparador para poner en valor la tarea profesional que desempeñamos. Los cambios y el surgimiento de un "nuevo" contrato sobre condiciones de trabajo basadas en el respeto de los derechos están intrínsecamente ligados a la libertad política (Arendt, 2016).

Palabras clave: Trabajo; pasión; crisis socio-política; relatos (auto)biográficos

ISBN: 978-987-811-225-1

Un breve recorrido en el tiempo: La evolución del trabajo

A lo largo de la historia, el concepto de trabajo ha experimentado transformaciones significativas. Desde las primeras comunidades primitivas hasta la actualidad, el trabajo ha sido una parte fundamental de la vida humana. Nuestros ancestros cazaban, recolectaban y construían refugios para asegurar su sustento. Con el paso del tiempo se volvió más especializado y surgió la división laboral, surgieron los agricultores, los artesanos, los comerciantes y los administradores, sentando las bases para la sociedad tal como la conocemos hoy en día.

En cuanto al concepto y la naturaleza del trabajo han experimentado una notable evolución. Desde los primeros indicios de civilización hasta la era moderna, el trabajo ha sido una parte esencial de la vida humana y ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de las sociedades. En las civilizaciones antiguas el trabajo estaba estrechamente ligado a la organización social y política. El siglo XVIII marcó un punto de inflexión en la historia del trabajo con la llegada de la Revolución Industrial. La mecanización y la introducción de maquinaria en la producción transformaron radicalmente la forma en que se realizaba el mismo. La agricultura dejó de ser la principal fuente de empleo, y surgieron fábricas donde los trabajadores se dedicaban a tareas especializadas en la producción industrial.

En el siglo XX se diversifica aún más con la aparición de nuevos sectores y profesiones. La expansión de los servicios, el avance de la tecnología y la globalización crearon nuevas oportunidades laborales. Surgieron trabajos en el sector financiero, las comunicaciones, la tecnología de la información y otros campos especializados. La educación y la formación se volvieron cruciales para acceder a estos puestos. En la actualidad, el trabajo continúa evolucionando con el advenimiento de la era digital. Las tecnologías de la información y la comunicación han transformado la forma en que nos conectamos y realizamos tareas laborales. Se han desarrollado nuevas profesiones relacionadas con la programación, el análisis de datos, el marketing digital y la inteligencia artificial. Además, el teletrabajo y las modalidades flexibles de empleo han ganado protagonismo, permitiendo un mayor equilibrio entre vida laboral y

ISBN: 978-987-811-225-1

personal. Desde la satisfacción de necesidades básicas hasta la búsqueda de propósito y realización personal, el trabajo ha desempeñado un papel fundamental en la vida humana.

El trabajo es una construcción social, que emerge como concepto en un contexto habitado por personas y hace referencia a la vida activa de las mismas en la sociedad. Arendt (2016). La autora nos habla de vida activa como una expresión que determina tres actividades fundamentales para la condición humana: labor, trabajo y acción. La labor corresponde a los procesos biológicos, las actividades que realizamos ligadas al proceso de la vida misma. El trabajo es lo que implica lo no natural de la exigencia del hombre y proporciona un mundo artificial de las cosas y alberga cada una de las vidas individuales. Su condición humana es la mundanidad. La acción es la única actividad humana que se da sin la mediación de las cosas, se hace entre los hombres por el hecho de habitar el mundo. (Arendt,2016)). Cuando la autora se refiere a la vida activa habla sobre la vida humana y afirma que la misma se halla comprometida en hacer algo y ese hacer nace en un mundo de hombres y de cosas realizadas por ellos. Las cosas y los hombres componen el medio ambiente de la actividad humana que no tendría sentido sin esa situación y ambas se implican. Ninguna clase de vida humana resulta posible sin la presencia de otros seres humanos, entonces podríamos entender el trabajo como parte de la condición humana.

En palabras de Arendt (2016) el trabajo y su producto hecho por el hombre, desde nuestro posicionamiento mencionamos hombre tomando las palabras de la autora, pero nos referimos a las personas, las cuales le otorgamos un sentido de permanencia y pertenencia en la formalidad de la vida mortal, de este modo reafirma el carácter efímero del tiempo humano. Las relaciones de las personas con el trabajo están atravesadas por situaciones de precariedad e incertidumbre que se generan en su devenir histórico. En este sentido, Castel (1995), afirma que fueron necesarios siglos de sufrimientos, sacrificios y ejercicios de coacción, para ubicar el rol del trabajador en su tarea, para mantenerlo en ella con ventajas sociales que caracterizan un estatuto constitutivo de la identidad social. Siguiendo lo que propone el artículo “Cada vez más estudios

ISBN: 978-987-811-225-1

muestran que poner demasiado énfasis en la pasión por el trabajo puede ser perjudicial. y que no ofrece la oportunidad de desarrollar una identidad fuera del trabajo". (Tugend, 2013 s/p).

Partiendo de esta perspectiva podemos inferir que la identidad profesional se expande a partir de las trayectorias de trabajo y a todos los renunciamientos y aceptaciones que los individuos deban realizar en honor a la vocación y pasión por la tarea que desempeñan. En este sentido y haciendo eje en las lecturas se puede pensar al trabajo entramado en una estructura social que está atravesada por intereses hegemónicos, por fuerzas que responden a intenciones y objetivos ajenos a los intereses individuales. Como nos invita a pensar Andre Gorz (1997), el trabajo es una invención de la modernidad, creada a partir del industrialismo y la sociedad capitalista. La actividad productiva fue separada de su sentido, de sus motivaciones y objeto, para convertirse en un medio para conseguir un salario. En este sentido, Smith (En Ahmed, 2019) sostiene que el capitalismo nos lleva desde una "igualdad miserable" a una "feliz desigualdad" tal como que un/a trabajador/a, incluso de clase baja o pobre si es laborioso puede disfrutar de una mayor cantidad de cosas necesarias y cómodas para su vida.

Por ello al pensar en el concepto de la pasión asociada al desempeño de una tarea queda resonando la posibilidad que esa pasión pueda favorecer prácticas de trabajo que no sean justas o que degraden las condiciones de la persona que trabaja. Como refiere Federici (2011), Prevenirnos de no caer en la esclavitud de las pasiones. Tal como expresa la autora tal vez para saber si hemos entrado en esta "pasión obsesiva" es preguntarnos si podemos cambiar el enfoque y salirnos de nuestro trabajo para dedicarnos a la familia, a nuestros pasatiempos u otros aspectos de nuestra vida. Ella plantea que si esta respuesta es negativa tal vez deberíamos reconsiderar nuestras prioridades. Por otro lado, si consideramos la conexión que existe entre la pasión por el trabajo y el salario, esto nos lleva a coincidir con lo que el artículo menciona con respecto a la explotación y la autoexplotación. El mismo hace referencia a que existen "más probabilidades de ofrecerse como voluntarios para realizar tareas extra (sin remuneración adicional) y de sentirse recompensados por el trabajo, lo cual a su vez predecía una mayor legitimación de la explotación"

ISBN: 978-987-811-225-1

de ese trabajador. Esto no solo se refiere a los individuos, sino a profesiones enteras, como los ámbitos creativos o de cuidados, en los que se asume que las personas tienen "una vocación" que puede compensar unos salarios más bajos" (Tugend,2023 s/p). Por tanto, el trabajo puede ser un gran medio para cumplir nuestro propósito en la vida, sin embargo, puede atrapar una gran parte de nuestra energía y afectar a la vida personal.

El concepto de trabajo entramado en nuestras trayectorias biográficas- profesionales

Relato de Mariana

Creo que, si bien el trabajo es algo fundamental en la vida de las personas, no siempre el que tenemos, el que deseamos o el que nos gustaría. Para mí el trabajo es un recurso, es un medio por el cual accedemos a determinadas cosas materiales que necesitamos para vivir. También es un servicio le brindamos a otras personas y que muchas veces no es reconocido como tal. Es un intercambio que hacemos y por el cual somos remunerados. Pero pensando un poco en el artículo propuesto, creo que muchas veces en lo personal pasé y paso esa línea en donde me genero una autoexplotación por una autoexigencia propia. Cuando comencé a insertarme en el mundo del trabajo pasé por muchas experiencias. Tuve la "suerte" o la "fortuna", si se quiere llamar de alguna manera, que la mayoría de ellas fueron muy agradables y de mucho aprendizaje. Mientras estudiaba para mi futura profesión, fui vendedora en un comercio de ropa, vendedora de sweaters y durante mucho tiempo vendedora en un comercio de conservas de pescado. Trabajaba en las temporadas de verano y estudiaba durante el año y así pude terminar mi carrera de docente de Nivel Inicial y Maternal. Luego comencé a trabajar de lo tanto deseaba, ser docente y hacer lo que me gustaba y lo que me apasionaba. Creo y afirmo que la educación es mi pasión y por eso, luego de muchos años empecé a sentir nuevamente la necesidad y el deseo de volver… En 2019 comencé la Licenciatura en Ciencias de la Educación porque sentí que ese era el camino que tenía que continuar y el 9 de junio de 2023 defendí mi tesis. ¡Hoy me siento más que orgullosa! Esta

ISBN: 978-987-811-225-1

carrera me dio mucho en lo personal y profesional. Hoy como Licenciada y habiendo sido adscripta de varias asignaturas, becaria Cin, mis caminos se fueron abriendo posibilidades y hoy pude encontrar mi lugar. Actualmente Doctoranda en Ciencias Sociales y Ayudante de trabajos prácticos en la primera asignatura que me recibió en la carrera. Hoy tengo dos trabajos que amo y disfruto y a los que le pongo mucha pasión, y muchas veces me quedo en la línea tan fina que siento que no puedo separar.

Relato de Paula

Desde mi propia experiencia recuerdo decir que trabajaba desde que tengo uso de razón, cumplía un horario en el kiosko de flores de mis padres. Pasé mi infancia y adolescencia hasta mi maternidad a mis 18 años, trabajando en aquel negocio familiar. Desde mis 19 años hasta los 26 años, donde fui madre por segunda vez sentía la presión la competencia en las dos empresas que fui parte, una de venta de sweaters y otra de electrodomésticos y crediticia, motivo que afectó mi salud y me llevó a tomar la decisión de comenzar a trabajar por cuenta propia realizando traducciones en italiano. Hace un año, a mis cuarenta y tres años, me recibí de Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, soy Doctoranda en Ciencias Sociales y Becaria de mi Universidad; Ayudante de Trabajos Prácticos de una asignatura que recibe ingresantes como es el Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Amo mi profesión, me apasiona y erotiza, pero me preocupa los modos en los cuales se lleva a cabo la concreción del acceso al trabajo, me preocupa pensar cómo se habitan esos espacios, ya que necesito y deseo que sean espacios amables, de co-construcción, alejados de la competencia y de la falta de mirada hacia los/as demás. Me cuesta mucho pensar que el derecho que ejerzo al acceso a la educación y al trabajo termina siendo un privilegio, teniendo en cuenta que son derechos que tenemos las personas y que muchas veces se ven vulnerados por lógicas de mercantilización, competencia y capitalistas. En este sentido, pensar en lo que implica poner nuestra propia subjetividad y como se juega la afectividad en la esfera del trabajo asalariado bajo condiciones de creciente competitividad y la

ISBN: 978-987-811-225-1

capacidad de supervisión tecnológica por parte de quienes nos emplean (Federici, 2011) y la normalización de no tener en cuenta nuestro cuidado físico ante el desconocimiento de nuestro propio cuerpo (Groys, 2022).

Relato de Claudia

La idea de la pasión y la vocación ligada a los trabajos que desempeñamos se entrama con mi historia personal y me lleva a repensar mi identidad profesional que se expande a partir de treinta y tres años de trayectoria docente y a todos los renunciamientos y condiciones que tuve que acceder en honor a esa vocación y pasión por la tarea de educar. En este caso y particularmente por haber desempeñado mi rol profesional como docente de nivel inicial, trabajo que históricamente está atravesado por una cuestión de género. El imaginario del nivel está ligado a lo maternal, al cuidado de las niñeces, a lo afectivo y por lo general es un nivel educativo desvalorizado.

Consideraciones provisorias

Con el propósito de analizar esta desvalorización de la tarea docente, en este caso, me pareció interesante tomar de algunos conceptos de Gorz (1991), en cuanto a la definición de "trabajo". En este sentido el mismo era considerado necesario para la subsistencia y no como un factor de integración social, más bien se consideraba un principio de exclusión en todas las sociedades pre modernas. Como lo reafirma Arendt (en Gorz, 1991) El trabajo no estaba destinado al ciudadano, estaba reservado a las mujeres y a los esclavos porque trabajar era someterse a la necesidad. Desde este posicionamiento puedo pensar que las tareas consideradas de "cuidado", están inmersas en un circuito social que tienen impresas estas ideas que trascendieron la modernidad y que se perpetúan en la actualidad.

ISBN: 978-987-811-225-1

No podemos omitir en el contexto que nos encontramos atravesando, quienes de alguna forma somos parte de la Universidad Pública, donde la crisis presupuestaria afecta tanto a docentes, personal de no docente, becarios/as y sin dudas a quienes siguen sus estudios universitarios en las diferentes carreras. Incluso donde hay sindicatos presentes; los salarios son bajos y las condiciones de trabajo en muchas ocasiones llevan a abandonar la profesión o pasar a espacios privados.

¿Podríamos pensar que la vocación y la pasión por el trabajo que realizamos en muchas circunstancias habilita las condiciones de explotación de los sujetos protagonistas? Se abre aquí un espacio para pensar de manera dialógica estos conceptos y repensar otras maneras posibles de transitar los espacios donde desempeñamos nuestras tareas profesionales. En este sentido, Castel (1995), habla de un nuevo orden de protecciones que inscribe a los individuos en colectivos abstractos, alejados de las antiguas relaciones de tutela.

Hacer consciente estos modos modernos de operar en las condiciones de trabajo, sobre todo en el colectivo femenino podrían ser el disparador para poner en valor la tarea profesional que desempeñamos. En este camino son valiosos los espacios de reflexión para pensar críticamente las condiciones personales, sociales y materiales que atraviesan nuestros ambientes de trabajo. En términos de Federici (2011), es importante para superar estos modos arraigados crear formas más cooperativas de llevar a cabo el trabajo de cuidados y fomentar formas sociales en común unidad que puedan abolir las condiciones de explotación, en este caso del colectivo femenino. Los cambios y el surgimiento de un nuevo contrato sobre condiciones de trabajo basadas en el respeto de los derechos están intrínsecamente ligadas a las condiciones de libertad política (Arendt, 2016). “Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que cada generación trae consigo” (Arendt en Bárcena y Melich, 2014, p. 97). Con la esperanza de la responsabilidad que nos cabe como parte de una sociedad en la que deseamos colaborar con un mundo donde podamos alcanzar nuestros sueños individuales, pero también los colectivos.

Referencias Bibliográficas

ISBN: 978-987-811-225-1

Ahmed, S. (2019). La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Caja negra.

Arendt, H. (2016) Introducción y Capítulo IV: Trabajo. *La condición humana.* Paidós.

Bárcena, F. y Melich, J. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Edición Homosapiens.

Castel, R. (1997) Capítulo 7: La sociedad salarial. En: *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado.* Paidós. (pp. 325-388).

Federici, S. (2011) Capítulo 11: Sobre el trabajo afectivo. En: *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas.* Traficante de Sueños. (pp. 181-201).

Gorz, A. (1995) Metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica. Sistema. (Obra original publicada en 1991).

Groys, B. (2022). *Filosofía del cuidado*. Caja Negra.

Illouz, E. (2008) Capítulo 3: Del homo economicus al homo communicans. En: *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda.* Katz. (pp. 81-138).

Mesa III- Coordina Belén Hobaica

ADSCRIPCIÓN EN DOCENCIA Y PROFESIÓN ACADÉMICA. NARRATIVAS EN LAS VOCES DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNMDP (2021-2023)

Bustamante Salvatierra, Stephanie Mailén
UNMDP-GIFE-CIMED
stephaniembustamantes@gmail.com

Gaggini, Paula Valeria
UNMDP- GIFE- GIESPA (CIMED)
paulagaggini@gmail.com

Resumen

ISBN: 978-987-811-225-1

En el presente trabajo buscamos compartir narrativas de experiencias en las voces estudiantes adscriptos/as en docencia de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación entre los años 2021-2023. Nuestro objetivo ha sido analizar los modos en que se configuran las experiencias de adscripción en docencia y comprender cómo dichas experiencias impactan en el desempeño de la profesión académica en estudiantes avanzados/as, focalizando en aquellos aspectos profesionales-personales que influyen en el transcurso de su trayecto académico, previo a acceder a las graduaciones de sus carreras. Para contextualizar, nuestros hallazgos se desprenden de las investigaciones que realizamos ambas autoras en el marco de las investigaciones como integrantes de nuestros grupos de investigación: Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) y Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), ambos pertenecientes al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades (FH)-Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Metodológicamente, nuestras investigaciones son de corte cualitativo interpretativo con enfoque biográfico- narrativo, buscamos recuperar y poner en valor las percepciones, sentimientos de los sujetos que realizan dichas actividades. Mediante instrumentos como entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupos focales que nos permitieron recuperar aspectos formativos y personales de quienes realizan dichas adscripciones. Entendemos, desde nuestro posicionamiento, que estas indagaciones pueden colaborar para quienes decidan realizar tareas en docencia comprender la importancia de las adscripciones como parte importante de la profesión, propiciando mejoras en los programas y las políticas universitarias en torno a la necesidad de acompañar y sostener experiencias de adscripción más significativas. En sumatoria, no podemos dejar de mencionar que nos encontramos, en el contexto actual, frente a un inmenso desafío que reside en la crisis institucional que nos encontramos atravesando las universidades públicas y quienes formamos parte de ella, en tanto recorte presupuestario universitario.

Palabras Clave: adscripciones estudiantiles en docencia; vínculos afectivos; profesión académica; investigación narrativa

Este escrito busca compartir hallazgos de nuestras investigaciones realizadas en conjunto y particularmente en el marco de las producciones del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) y Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) pertenecientes al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades (FH)-Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Nuestro objetivo ha sido analizar los modos en que se configuran las experiencias de adscripción en docencia e interpretar los modos en los que dichas experiencias impactan en el

ISBN: 978-987-811-225-1

desempeño de la profesión académica en estudiantes adscriptos/as en docencia de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación entre los años 2021-2023, focalizando en aquellos aspectos profesionales-personales que influyen en el transcurso de su trayecto académico (Aguirre, 2022), previo a graduarse.

Sujetos de la investigación

Los/as adscriptos/as son estudiantes avanzados/as que se incorporan en equipos docentes con el objetivo de formarse junto a colegas que son docentes de las diferentes asignaturas. Cabe mencionar que también existe la adscripción a investigación y extensión, según se indica en las respectivas normativas de la UNMDP. Las adscripciones permiten a los/as estudiantes adquirir experiencia y habilidades en un ambiente académico, sin responsabilidades directas de enseñanza hacia la profesionalización en la carrera académica (Aguirre, Foutel y Aguirre, 2024; Gaggini, 2024). La adscripción se desarrolla en un espacio de trayecto formativo que facilita la inserción en el mundo profesional y permite un aprendizaje acompañado, implica entonces, una etapa formativa previa a la incorporación a la docencia. Siguiendo lo que refiere Orlando (2015), los/as adscriptos/as:

> ingresan a una etapa formativa de la docencia, pero sin responsabilidades de enseñanza es un tránsito que permite advertir, a la cátedra y al aspirante a docente, vocaciones, intereses, demandas de dedicación y necesidades adicionales de formación, generando un "semillero" del cual luego algunos se incorporarán formalmente a la actividad docente. (pp. 5-6).

Metodología (s)

Metodológicamente, la investigación presentada es de corte cualitativo interpretativo con enfoque biográfico-narrativo. Buscamos recuperar y poner en valor las percepciones y sentimientos de los/as estudiantes que realizan las adscripciones en docencia. Las entrevistas

ISBN: 978-987-811-225-1

semiestructuradas en profundidad y los grupos focales nos permitieron recuperar aspectos formativos y personales de quienes realizan dichas adscripciones.

El enfoque biográfico-narrativo nos permite comprender y analizar las experiencias formativas, como refieren Aguirre, Foutel y Porta (2019), tratando de dar relevancia a la experiencia subjetiva y humana por sobre las circunstancias estructurales, lo que:

> permite situarnos en una espacialidad que trasciende el abordaje clásico y nos sitúa en paisajes interpretativos donde los itinerarios biográficos, las decisiones personales, las huellas formativas, y las experiencias emocionales se ponen en juego como condiciones posibilitadoras de una profesión académico-docente que visibilice su carácter afectante, afectivo y humano. (p. 14)

La investigación narrativa representa una metodología que a la vez representa otros modos de saber, de conocer y de ser, es decir, este enfoque es en sí mismo un tipo de narrativa siguiendo lo que nos invitan Porta y Ramallo (2020). Aquí entra en juego la relación con la biografía: "cuando se habla de saberes de experiencia se está dando cuenta de una relación con la biografía" (Aguirre y Porta, 2019, p. 73).

Narrativas en las voces de adscriptos/as

En este apartado consideramos compartir algunos relatos significativos que dan cuenta de la importancia del vínculo afectivo-pedagógico como potencia para el desarrollo y fortalecimiento de la profesión académica que se encuentra en sus inicios (Aguirre, Foutel y Gaggini, 2024): "Desde las actividades de adscripción (...) los estudiantes tienen la oportunidad de comenzar a

ISBN: 978-987-811-225-1

moldear su profesión, de adquirir habilidades propias del oficio académico y vincularse pedagógicamente y emocionalmente con sus docentes". (Gaggini, 2022, p. 2)

Stephanie manifiesta la importancia del vínculo como generados de lazos y empatía:

> La verdad que fue una experiencia muy significativa, no esperaba que me impactara de tal manera. Porque si bien surgieron algunas cuestiones que tuvieran que ver con lo académico, administrativas y propias de la materia (…) tenían que ver con el vínculo más humano, estar ahí presente, generar lazos de empatía, eso me pareció súper importante y súper valore la predisposición de la profesora que siempre me preguntaba si les estudiantes necesitaban algo, como los podíamos ayudar. (Stephanie)

Mariana relataba acerca de un vínculo con el docente a cargo que como si fueran pares, más allá del aspecto profesional:

> La adscripción tiene que ver con aprender en el recorrido que una va haciendo, en un proyecto de investigación el acompañamiento es permanente. El vínculo que generé con los profesores de las materias en las que me adscribí, es un vínculo más allá de lo profesional, un vínculo como si fuésemos pares (Mariana)

Maira incorpora la pasión, el acompañamiento y sensibilidad en el habitar de la carrera cotidiano. En sus palabras:

> No es casualidad que todes les estudiantes de Ciencias de la Educación, o la gran mayoría vivamos de manera intensa, además muchas otras cosas que implican la vida académica como las adscripciones, los tutores pares, habitar un grupo de investigación, este tipo de cosas donde se vive la pasión, el acompañamiento, la sensibilidad (...) La experiencia es inolvidable, desde otra perspectiva y como un anclaje entre el equipo docente y lxs estudiantes, la adscripción es esencial para establecer un vínculo de par con lxs estudiantes y acompañarlxs tanto con acompañamiento diario como con encuentros de co-construcción y diálogo. (Maira)

Rosario, al igual que Maira, hace mención de la importancia de la coconstrucción:

ISBN: 978-987-811-225-1

> En problemática me adscribí porque fue el primer amor de la carrera (…) Fue lo primero que me llamó y que tiene que ver mucho con lo político y poder encontrar y empezar a verme más en Ciencias de la Educación cuando empecé a ver mucho que se podía construir y mucho que falta para poder construir y hacer políticas. (Rosario).

Lo emocional se pone en juego en el trayecto formativo que representa ser adscripto/a siguiendo las palabras de Carolina:

> Yo creo que las adscripciones de todas maneras las veo desde la perspectiva de los estudiantes y de lo que puedo aportar a esa trayectoria que se está construyendo yo a través de mis adscripciones a Filosofía y Teoría, me emocionaba mucho estar ahí estudiantes, con quienes estaban ingresando en Ciencias de la educación y me ponía súper feliz estar ahí (...) Pero creo que lo que considero que tiene mayor peso en la adscripciones, es acompañar las trayectorias de los estudiantes más si están recién entrando en sus trayectorias y sobre todo porque son materias en las que decidí estar porque me gustaron y de algún modo porque quería volver a vivirlas otra vez y creo que eso le daba mucho valor a estar en cursada. (Carolina)

En relación al vínculo que se genera entre compañeros/as, en un acompañamiento y colaboración que alienta y se hace presente. Belén e Iara relataban:

> Yo creo que la imagen del adscripto tiene un efecto sobre los estudiantes. Son los rostros que de alguna manera los reciben en primer lugar, coincido que me encanta poder ver como la cabeza se va abriendo, también el adscripto tiene como esa palabra, muy del aliento y del acompañar. No te puedo dar respuestas, por ejemplo: del parcial, a mí en particular en teoría de la educación me llegan muchos parciales, muchos pedidos y uno tiene que correrse del rol docente, acuden como si fuéramos el docente cuando en realidad somos estudiantes que también estamos cambiando nuestra mirada de ese contenido. Entonces al menos lo que yo vi es que hay otras maneras de hacernos presentes y a medida que vamos pasando por adscripciones, cada materia tiene sus singularidades y dinámicas. Hay cátedras que te hacen más protagonistas que otras. (Belén)

> La figura del adscripto en nuestra carrera tiene algo particular, es como que todos saben que es, porque en la mayoría de las materias, al menos en las primeras siempre hay adscriptos entonces uno ya conoce el rol desde que entra en la carrera o sabe que va a tener muchos adscriptos que son compañeros o que ellos mismos pueden ser adscriptos en algún momento. Entonces también está esa complicidad entre estudiantes, que yo no

ISBN: 978-987-811-225-1

> me paro en el rol docente, sino que me paro en el rol de adscripta, somos compañeros, pero por ahí les voy a dar una clase entonces como que se genera una colaboración y acompañamiento también del otro lado que acompaña un montón y no es que voy a dar dos horas de teórico como adscripto, sino que se da eso de colaboración que ayuda un montón en la adscripción (Iara)

Jesica nos trae al análisis cuestiones ligadas a la formación en tanto la posibilidad de resignificar conceptos que en la cursada que como estudiante les habían quedado pendientes:

> Venía los viernes y la verdad que fue genial porque era como nuestro encuentro con los estudiantes, la pasamos bárbaro y una de las cuestiones por la cual quería hacer la adscripción a problemática, era porque al haberla hecho en pandemia, había conceptos que me habían quedado como en gris y quería volver a revivir esa materia desde otro lado pero que ahora con un trayecto en la carrera decantara de otra manera y poder ver otras cuestiones de la materia que en su momento habían sido más difíciles para mí. (Jesica)

Últimas consideraciones

> El acompañamiento implica un habitar para pensar "junto con" quienes comparten los diversos espacios que habitamos. Para potenciar la fuerza de ese acompañamiento, la implicación afectiva (nos) sostiene, enlaza, transforma, sana, conmueve (Gaggini, 2024, p. 61)

Para finalizar quisiéramos compartir la importancia que consideramos que se desprende de la posibilidad que nos convoca de asumir la responsabilidad de habitar los diferentes espacios de formación desde espacios más amables con la humanidad. Contemplar los vínculos afectivos en las tareas que nos convoque la Universidad Pública, como en este caso, las de adscripción en docencia estudiantil, entendemos puede colaborar con el cumplimiento de la permanencia en el trayecto formativo. Ciencias de la Educación como disciplina, puede ser ese ambiente que abraza y colabora a repensarnos en el bien-vivir colectivo (Morin, 2015).

Referencias Bibliográficas

ISBN: 978-987-811-225-1

Aguirre, J., Foutel, M. y Porta, L. (2019). Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión. En: *II Encuentro Internacional de Educación.* Tandil.

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *FACES*, 25(53), 71-89.

Aguirre, J., Foutel, M. y Gaggini, P. (2024). Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica. Narrativas de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Arandu UTIC Revista Científica Internacional-Universidad Tecnológica Continental*, 11(1), 1- 25.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2012). Experiencias de formación en la docencia. En *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategia*. Buenos Aires: Paidós.

Archenti N. (2007). Focus group y otras formas de entrevista grupal. En Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Emecé Editores.

Arfuch, L. (1995). L*a entrevista, una invención dialógica.* Barcelona: Paidós.

Bustamante Salvatierra, S. y Gaggini, P. (2024) La afectividad en el Nivel Superior Universitario: reflexiones en torno a las categorías de acompañamiento y escucha. *Revista de Educación*, 33, 71-85.

Bustamante Salvatierra, S. y Gaggini, P. (2023) Residencias afectivas: experiencias compartidas en el Profesorado de Ciencias de la Educación (UNMDP). *Revista Entramados,* (10), 14, 210-218.

Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio.

Gaggini, P. (2022) Relatos biográficos y vínculos pedagógicos en el inicio de la carrera académica. Un análisis interpretativo de experiencias formativas de estudiantes adscriptos

ISBN: 978-987-811-225-1

y becarios en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *IV Coloquio de Investigación educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional- global. tendencias recientes, alcances y límites teóricos- metodológicos. SAIE, UNTREF*. https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/actas-iv-coloquio-2022.

Flores, G., y Salvatierra, S. B. (2020). Filosofía de la educación: enfoque de su enseñanza. *Entramados: educación y sociedad*, 7(8), 186-196.

Flores, G. y Porta, L. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.

Flores, G., Porta, L., y Sánchez, M. A. M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 69-81.

Flores, G. (2022). Intimidades en la investigación narrativa en educación: relacionalidad afectiva, ontológica y ética, en Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y educación*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 7(2), 1-11). ISSN 2525-2089.

Morín, E. (2015) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva visión

Orlando, F. (2015). Un desafío a la profesión académica: Ser adscripto (Carrera Cs. de la Educación, UBA). *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales,* Universidad de Buenos Aires.

Porta, L. y Ramallo, F. (2020). (In) visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias,* 21(62), 439-454.

TEJIENDO VÍNCULOS AFECTIVOS EN LA UNIVERSIDAD. NARRATIVAS DE ESTUDIANTES EN EL TALLER DE APRENDIZAJE CIENTÍFICO Y ACADÉMICO

Gorosito, Verónica

ISBN: 978-987-811-225-1

Universidad Nacional de Mar del Plata
veronicajgorosito@gmail.com

Gaggini, Paula
Universidad Nacional de Mar del Plata- CIMED
paulagaggini@gmail.com

Resumen

En el presente escrito nos proponemos compartir algunas experiencias habitadas en dos de las comisiones prácticas de la asignatura: Taller de Aprendizaje Científico y Académico (TACA), correspondiente al primer año de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y del Profesorado de la Lengua Italiana; carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), esta última en su reciente apertura en 2024. Nos convoca y urge presentar algunas voces de quienes habitamos durante el primer cuatrimestre de 2024 en dos comisiones de prácticos de la mencionada asignatura. En la misma abordamos ciertas cuestiones ligadas a la Universidad Pública como Derecho, la reconfiguración de la vida universitaria en sus diversas dimensiones, la territorialización de la misma, entre otras. En este contexto socio-político particular que nos encontramos atravesando quienes somos parte de las Instituciones Universitarias Públicas en Argentina, en una crisis presupuestaria profunda representando esto, a nuestro entender, el Derecho a la Educación Superior vulnerado y que afecta directamente no solo quienes decidimos ser parte de la misma, ya sea como estudiantes o trabajadores/as, sino además a quienes deseen habitarla en un futuro en nuestro país. En sumatoria nos interesa enfatizar y revalorizar la importancia de repensar otros modos de generar vínculos afectivos y profesionales entre quienes compartimos los encuentros en la Universidad para el sostenimiento, la permanencia en ella y la efectiva culminación. Ciertasinterrogantes nos gustaría compartir e invitar a pensar para seguir co-construyendo en torno a los desafíos expresados anteriormente: ¿Cómo podemos, como comunidad educativa universitaria, fortalecer los vínculos de acompañamiento y apoyo mutuo para garantizar la permanencia y egreso de quienes la habitan? ¿Qué acciones concretas podemos tomar para defender y promover el acceso a una educación superior de calidad en nuestro país? ¿Cómo podemos reconfigurar nuevos sentidos de habitar la Universidad más amables, hospitalarios y empáticos y así comprendernos?

Palabras clave: Educación Superior; vínculos afectivos; Derecho; Taller de aprendizaje científico y académico

ISBN: 978-987-811-225-1

El Taller de Aprendizaje Científico y Académico (TACA) es una asignatura de primer año que se ofrece inicialmente desde 2019 en el marco de la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación; desde 2022 en la apertura del profesorado en Ciencias de la Educación y a partir del corriente año, 2024, para el profesorado de la Lengua Italiana. En los planes de estudios de las tres carreras (Universidad Nacional de Mar del Plata, sf), encontramos contenidos curriculares en común ya sea en el área de la formación interdisciplinaria para las carreras de Ciencias de la educación y del área de la formación general para el profesorado de la Lengua Italiana.

Los contenidos de la asignatura resultan ser para muchos/as el primer acercamiento a la Universidad y la profesión; entre los que se encuentran: el ingreso a la vida universitaria, la Universidad, historia y organización del sistema universitario argentino, el conocimiento sobre el propio aprendizaje, la oralidad, lectura y escritura académica, el uso de herramientas y entornos virtuales para acceder, compartir y construir conocimientos, las características propias del rol profesional. (Universidad Nacional de Mar del Plata, s.f). Por tanto, abordamos cuestiones ligadas a la Universidad Pública como Derecho, la reconfiguración de la vida universitaria en sus diversas dimensiones, la territorialización de la misma, el ejercicio de los/as futuros/as profesionales en el reconocimiento de su profesión en el trayecto (Aguirre, 2022) académico en sus inicios. Cabe destacar, que es un posicionamiento propio de la asignatura que el acompañamiento desde la hospitalidad (Gaggini, 2021) es algo que se genera dentro equipo de cátedra desde la propuesta que inició en su primer Cohorte 2019 y que busca una congruencia ético-política entre los contenidos teóricos como en la praxis.

La Universidad como Derecho en contexto

Durante el primer cuatrimestre del año 2024, las Universidades Públicas se encuentran en una crisis de emergencia presupuestaria, por lo que se han llevado a cabo medidas de fuerza, entre ellas la marcha universitaria del día 23 de abril del corriente año, donde estudiantes, docentes y

ISBN: 978-987-811-225-1

trabajadorxs se unieron para reclamar por un financiamiento adecuado y la defensa del Derecho a la Educación Superior. La consideración de la universidad como un derecho como refieren Del Valle y Montero (2016): “debe ser comprendida como parte de la historia que se inicia con la consagración de la educación como un derecho humano y universal en la Declaración de 1948”. (p. 19).

Rinesi (2015) sostiene que la universidad debe ser concebida como un derecho tanto individual como colectivo, y su democratización es esencial para garantizarlo. Sin embargo, la crisis presupuestaria actual compromete esta democratización y la autonomía universitaria, afectando la capacidad de las universidades para cumplir su misión educativa y social. Las universidades deben hacerse cargo de la construcción de un proyecto de integración política, cultural y universitaria en América Latina. Esta crisis no solo afecta a las universidades argentinas, sino que también tiene implicaciones para la integración regional y el desarrollo de un proyecto educativo común en América Latina (Rinesi, 2020), situación refleja una vulneración de derechos que afecta no solo a quienes actualmente forman parte de las instituciones universitarias, sino también a futuras generaciones.

El Sentido de habitar la universidad en las voces de quienes habitamos TACA

Como primer ejercicio en las comisiones de prácticos en el cual se realizó como ejercicio colectivo y trabajo para un primer reconocimiento entre quien acompañará y los futuros profesionales en educación, no sólo del espacio que habitamos en tanto universidad sino trayendo nuestras propias experiencias para comenzar a vincularnos. Cabe destacar que los vínculos afectivos dentro del vínculo pedagógico a nuestro entender es aquel que potencia la profesión académica (Gaggini, Foutel y Aguirre, 2024; Gaggini, 2024). Profesión que inicia a medida que vamos transitando la universidad realizando las diferentes tareas de docencia, investigación, extensión, gestión, más allá que TACA es una de las primeras asignaturas, el contenido que se desarrolla es la que comienza a dar cimiento al reconocimiento de nuestro propio sentido de ser

ISBN: 978-987-811-225-1

profesionales en formación, descubriendo habilidades como lectura y escritura propias de la academia, pero además entendiendo el compromiso ético-político como futuros/as profesionales de la educación. En los relatos compartidos en el cuaderno colectivo al comenzar el trayecto, sentido de habitar la universidad representa:

> Un proceso personal de crecimiento aportando una instancia más a lo que me apasiona que es la educación" (Andrea)
>
> "Un sogno nel casetto. Un sueño guardado en el cajón, se dice en italiano" (Carolina)
>
> "Estudiar porque me gusta y además cumplir mi sueño y el de mi hermana (...) y mis padres" (C)
>
> "Aprender, formarme y compartir este proceso con los compañeros, mis amigos y mi familia, atravesando así todo elo que somos en pos de la educación" (Tomás)
>
> "Aprender a ser docente y enseñar valores a través de las clases" (Michelle)
>
> "El de seguir aprendiendo, superando nuevos desafíos, encontrar nuevos espacios de crecimiento para seguir fortaleciéndome en distintos aspectos" (Natalia)
>
> "Justamente en este contexto particular (político) habitar la UNMDP se vuelve menester, pulsión de vida y deseo. Hacer uso de nuestro derecho, ingreso, egreso, permanencia, vínculos, sostén, amistad" (Natalia)
>
> "Perseverar, continuar, permanecer, disfrutar, complementar mis saberes, traer la voz desde el territorio" (María Sol)
>
> "Habitar el espacio con sentido colectivo, con otros/as, en común unidad" (Mariana)
>
> "Hacer uso de un derecho, intentando ampliar el conocimiento, los puntos de vista y las formas de comprender" (Gonzalo)
>
> "Seguir aprendiendo, profundizar y entender otras culturas. El inicio de una segunda carrera universitaria" (Andrea)
>
> "Cumplir con un pendiente de hace varios años y a cuatro años de jubilarme, me puse firme y me dije "Es ahora o nunca Vero", así que lo voy a intentar" (Verónica)

ISBN: 978-987-811-225-1

"Hacer la diferencia, título universitario, aprendizaje, (saber que no se nada, o algo así)" (Anabela)

"Conocer otro-s mundo-s" (Guadalupe)

"Defender nuestro derecho al estudio, luchar por lo que queremos, formarnos como profesionales de algo que nos interesa. Ser un estudiante responsable y perseverante" (Ludmila)

"La comunidad dentro de la institución, las formas de los docentes y poder formar parte. Construir mi carrera profesional" (Abril)

"Ampliar mis saberes, crecer profesional y personalmente. Se parte del sistema educativo para transformarlo y hacerlo florecer" (Juliana)

"Formación, mayor conocimiento" (Tamara)

"Lograr mayores conocimientos, mayor profesionalismo, nueva posibilidad laboral" (Florencia)

"Transitar un espacio de crecimiento personal y aprendizaje para alcanzar metas personales, más allá del tiempo transcurrido" (Christian)

"Hoy soy Licenciada y profesora, investigadora de la UNMDP, vengo a devolver un poco de lo mucho que de ella recibí. Es mi hogar" (Paula)

Lo que representan los vínculos afectivos en la Universidad

Volviendo a las preguntas que nos convocan a lo largo de este escrito y que buscamos entramar junto a las voces que le dan vida y sentido a seguir imaginando posibilidades de (otros) espacios más amables: ¿Cómo podemos, como comunidad educativa universitaria, fortalecer los vínculos de acompañamiento y apoyo mutuo para garantizar la permanencia y egreso de quienes la habitan? ¿Qué acciones concretas podemos tomar para defender y promover el acceso a una educación superior de calidad en nuestro país? ¿Cómo podemos reconfigurar nuevos sentidos de habitar la Universidad más amables, hospitalarios y empáticos y así comprendernos?

ISBN: 978-987-811-225-1

Meirieu (2013) enfatiza la responsabilidad pedagógica, destacando que educar es una elección ética que implica reconocer al otro como sujeto y fomentar su emancipación; mientras que Bell hooks (2021) nos invita al compromiso de colaborar no solo con los/as estudiantes sino con nosotros mismos /as como educadores a colaborar con una pedagogía que se comprometa con el bienestar y sabernos que somos seres con cuerpo, mente y alma. Al finalizar el trayecto escribimos en el cuaderno colectivo acerca de lo que representan los vínculos afectivos (Gaggini, Aguirre y Foutel, 2024; Gaggini, 2024), luego del tiempo habitado en TACA, en sus voces:

> "Aprendí de mis compañeros y profesores a esforzarme por continuar y disfrutar de la vida universitaria" (Tomás).
>
> "(...) en esta nueva experiencia en la universidad, una práctica humanizadora y amable (...)" (Andrea).
>
> "Alguien siempre va a estar ya sea docente o compañero" (Michelle).
>
> "Vínculos con la docente y compañeros. Un espacio de reflexión y compromiso con la tarea" (Natalia).
>
> "Me gustó mucho el seguimiento en los trabajos prácticos propuestos. También me gustó que el día que me sentí mal (...) me acompañaron y me llamaron para ver que me habían dicho. Me gustó compartir con A y el resto de mis compañeros. Me gustó la propuesta de apropiar la escritura académica acompañada y evaluada cuidadosamente (...)" (María Sol).
>
> "Son la mejor manera de poder mantener una cursada más allá del contexto sabiendo que todo el que transcurra por este espacio va a poder encontrarse dificultades en algún momento" (Gonzalo).
>
> "La necesidad de comunicarse para construir conocimientos y otra manera de aprender" (Andrea).
>
> "Son fundamentales para resistir y disfrutar" (Guadalupe).
>
> "(...) me llevo dos grandes amigas del plenario, lo cual no pensaba tener por la diferencia de edad ya que soy la más peque" (Ludmila).

ISBN: 978-987-811-225-1

> "Son lo más importante y valorable, sin ellos el recorrido sería distinto y hasta vacío. Agradezco mucho haber cursado esta materia donde compartí y aprendí muchísimo" (Abril).

> "Son posibilitadores, son los gestos, la mirada que acompaña y permite continuar caminando. Sin los vínculos afectivos la experiencia de aprendizaje es más significativa para el buen vivir. Es indispensable aprender a mirar para conocer sobre cómo podemos acompañar" (Paula)

Alliaud (2021), nos recuerda que enseñar es un acto de amor y compromiso, mientras que Becher (1989) nos ayuda a entender cómo los/as estudiantes forman su propia 'tribu' académica, desarrollando un sentido de pertenencia y comunidad, en relación a esto, escribían:

> "La importancia de una tribu para recorrer y transitar nuestra formación" (Juliana).

> "Son un gran sostén, he generado una "tribu académica" que me ha dado una gran ayuda en este trimestre. El trabajo en equipo es la base de todo" (Tamara).

> Una profesora que recibe con "una sonrisa muchas ganas que aprendamos, entendiendo cada situación, teniendo una atención personalizada con cada uno de nosotros (a la segunda clase sabía el nombre de todos) Por suerte armamos un hermoso grupo de estudio con los chicos y los compañeros" (Florencia).

> "entiendo a la enseñanza como un vínculo amoroso y empático sobre el que pude apoyarme y continuar mi camino. Sin el cual tal vez no seguiría en este espacio (...)" (Christian)

Lo que nos llevamos de TACA…

En el Taller de Aprendizaje Científico y Académico, los/as estudiantes no solo adquieren conocimientos técnicos y formativos, sino que también se tejen vínculos afectivos que los acompañarán a lo largo de la cursada, al menos esa intención pedagógica-afectiva queda expuesta desde el primer encuentro compartido. Acompañar es sostener para que nadie se pierda, a decir de García (2024), y la Universidad debe asumir su responsabilidad:

ISBN: 978-987-811-225-1

> La universidad, como institución, tiene la responsabilidad de asegurar que cada estudiante pueda ejercer plenamente su derecho a la educación superior, lo que implica no solo el acceso a la matrícula, sino también el acompañamiento continuo para favorecer su integración en la comunidad universitaria. (García, 2024, p. 285)

Los siguientes relatos son parte del cuaderno colectivo, compartido al inicio y al finalizar la cursada en las comisiones de los prácticos. Ante la pregunta: ¿Qué nos llevamos de TACA?:

> "Una experiencia increíble y humanizante, el recorrido, tanto en las clases como en los textos leídos" (Andrea).
>
> "Poder comprender que la Universidad no es un monstruo terrible sino un lugar que invita a formar parte de su comunidad" (Tomás).
>
> "Las herramientas, el compañerismo y el compromiso de todos para comenzar una carrera nueva acompañada" (Michelle).
>
> "El conocimiento, nuevos aprendizajes, una mirada más amplia de la educación en todas sus dimensiones, valores, compromisos y nuevos vínculos" (Natalia).
>
> "Gratitud, espacio de disfrute, de empatía, cuidado, de prácticas de enseñanza significativas, coherentes, creativas" (María Sol).
>
> "Acompañamiento constante, forma de ver la educación universitaria, nuevos puntos de vista" (Gonzalo).
>
> "Una experiencia conmovedora" (Andrea).
>
> "Crecimiento, amor, conocimientos, ver que a pesar de mi realidad de vida pude caminar por acá y llegar hasta acá" (Verónica).
>
> "Retomar cada trabajo práctico, volver a leer, revisar, me llevó a conocer en profundidad cada autor/a" (Anabela).
>
> "Sobre todo herramientas para poner en palabras ideas y vivencias. Mi primera "facu-amistad" "Ejemplos de cómo dar clases desde el afecto" (Guadalupe).

ISBN: 978-987-811-225-1

"Una buena experiencia tanto académica como el vínculo profesional" (Ludmila).

"Aprendizajes, experiencias compartidas, entender el proceso de aprender, sentirse contenido y acompañado. Me llevo mucha felicidad y amor por parte de la profe" (Abril).

"Autores significativos que me ayudan a repensar y cuestionar las prácticas docentes (dentro y fuera del aula) Me llevo compañía, narrativas, vivencias significativas y docentes que enseñan desde el amor por lo que hacen y saben" (Juliana).

"Compañerismo, apoyo, aprendizajes, comunicación, reflexiones y experiencias" (Tamara)

"Empatía, aprendizaje, paciencia, colaboración" (Florencia).

"Un espacio que me tomó por sorpresa. Me llevo un punto de vista muy diferente al que tenía sobre la educación pública y sus desafíos y sobre todo en mis clases prácticas" (Christian).

"Esta es mi primera experiencia como docente en la asignatura que más marcó mi profesión. Me llevo de este TACA descubrir modos de acompañar junto a profesionales en formación. Me llevo más pasión, más amor" (Paula).

Invitación

La afectividad, la pertenencia, la libertad y el compromiso ético-político y afectivo, transforma la experiencia de quienes compartimos cada uno de los encuentros. Entender que habitar la universidad representa un Derecho que nos coloca en un lugar de privilegio que nos compromete a la vez a la lucha y la resistencia, pero desde un lugar que nos abrace a todos/as, que no nos separe sino más bien nos encuentre en común-unidad. Como señala hooks (2021) refiere retomando a su maestro Paulo Freire que: la educación debe ser una práctica de libertad. En esta asignatura, se pretende que los/as futuros/as profesores/as universitarios/as y cientistas de la Educación, encuentren un espacio seguro para expresar sus ideas y emociones, tejiendo vínculos afectivos que enriquezcan su experiencia universitaria. Una invitación que se abraza a una posibilidad donde:

ISBN: 978-987-811-225-1

> Los/as educadores/as y/o futuros/as, contienen en sí una maravillosa posibilidad de poder ser el puente que abrace y sostenga a sus estudiantes de manera que ellos/as deseen y puedan permanecer en la universidad, sobre todo al inicio de su recorrido universitario. Pensar en prácticas y experiencias pedagógicas que generen vínculos afectivos que puedan ser fortalecidos entre estudiantes entre sí como así mismo con sus docentes (…) desde un posicionamiento ético- político que justamente se encuentre dispuesto a fortalecer lazos vinculares amorosos. (Gaggini, 2023, p. 165).

Referencias Bibliográficas

Aguirre, J., Foutel, M. y Gaggini, P. (2024). Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica. Narrativas de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Arandu UTIC Revista Científica Internacional-Universidad Tecnológica Continental*, 11(1), 1–25. https://doi.org/10.69639/arandu.v11i1.171.

Alliaud, A. (2021) *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Ed. Paidós.

Becher, T. (1989) Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Gedisa.

Del Valle, M., Montero, F. y Mauro S. (comp) (2016*). El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC CONADU: CLACSO.

hooks, B. (2021) *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing libros.

Gaggini, P. (2021). (Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes. *Entramados: educación y sociedad*, 8, (9), 139-145

Gaggini, P. (2023) El rostro de la inclusión amorosa en la universidad. Experiencia en la voz de una estudiante. En: Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V., Pasqualini, V. (2023) (Comps). *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas.* Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 159-168.

ISBN: 978-987-811-225-1

Gaggini, P. (2024). *Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Un estudio autoetnográfico a partir de la reapertura de la Licenciatura (2019-2022).* Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/1522

García, P. (2024). La importancia de acompañar los inicios de la universidad: Dispositivos institucionales diseñados en clave de derecho. *Entramados: educación y sociedad*, 11 (16), 269-288.

Meirieu, P. (2013) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. *Ministerio de Educación de la República Argentina*, 1–31.

Rinesi, E. (2015) *Filosofía (y) política de la Universidad.* Ediciones UNGS.

Rinesi, E. (2020). Universidad y universalismo: Una apuesta desde América latina. *Tiempo de Gestión*, 15(28), 11-27.

Documentos

Universidad Nacional de Mar del Plata (s.f). Plan de estudios Licenciatura en Ciencias de la Educación. https://humanidades.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2023/05/HumanidadesPlan-de-estudios-Licenciatura-CCEE-OCS-1550-11.pdf

Universidad Nacional de Mar del Plata (s.f). Plan de estudios Profesorado en Ciencias de la Educación. https://humanidades.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2023/05/HumanidadesPlan-de-estudios-Profesorado-CCEE.pdf

Universidad Nacional de Mar del Plata (s.f). Plan de estudios Profesorado en Lengua Italiana. https://humanidades.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2023/05/Humanidades-Plan-deEstudios-Profesorado-Lengua-Italiana.pdf.

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

LOS DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA PANDEMIA POR COVID-19: LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN FINES EN UN CONTEXTO SIN PRECEDENTES

Melina Gouveia
Universidad Nacional de Mar del Plata - GIEPE
melinagouveia96@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta los resultados preliminares de una investigación que tiene como objetivo analizar cómo la normativa formal de una política educativa, específicamente el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs) fue implementada en un contexto tan singular como la pandemia de Covid-19 en la ciudad de Mar del Plata.

Palabras clave: Plan FinEs, políticas públicas; políticas educativas; pandemia

La implementación de las políticas públicas

El estudio de la implementación de las políticas públicas puede ser comprendido como el análisis de la realización de una decisión política básica -que puede ser plasmada en un estatuto, en forma de orden ejecutiva o de decisiones tribunales- donde se identifican los problemas que deben atacarse, los objetivos a lograr y la estructura del proceso de implementación (Sabatier y Mazmaniann, 1993). Siguiendo lo postulado por Revuelta Vaquero (2007) la implementación es un proceso en el cual la política diseñada puede ser influenciada por variables independientes encarnadas por distintos actores y factores: no se trata de un desarrollo lineal y calmo, más bien es el escenario donde convergen, luchan y conciertan diferentes fuerzas políticas, que son capaces de interceder para dificultar facilitar el cumplimiento efectivo de los objetivos estipulados en la formulación de la política.

ISBN: 978-987-811-225-1

Partiremos desde el marco formulado por los autores Sabatier y Mazmaniann (1993) quienes consideran la existencia de distintos factores y variables que influyen sobre el proceso de implementación, tales como: el tipo de política pública -plasmada en una orden ejecutiva o una decisión de los tribunales- el contexto, la magnitud del cambio requerido, los recursos financieros disponibles, las condiciones socioeconómicas, el apoyo de los medios, la ciudadanía y las autoridades. El enfoque *top-down* abarca estas cuestiones a partir del análisis de la toma de decisiones - usualmente establecidas en un estatuto- para luego examinar en qué grados los objetivos fueron cumplidos.

Uno de los obstáculos a los que se enfrenta este modelo es la distancia que existe entre quienes diseñan la política y los ejecutores de las mismas, lo que conlleva, a menudo, a que las normativas concebidas en los niveles superiores de la administración pública no consideren adecuadamente las necesidades locales ni las experiencias de los funcionarios responsables de implementarlas. Para subsanar estas dificultades, tomamos la propuesta de Lipsky (1976) sobre la importancia que adquieren los burócratas de nivel callejero en la puesta en práctica de las políticas públicas. Estos actores son el nexo entre el Estado y los ciudadanos, estos distribuyen beneficios y delimitan su oportunidad de acción.

Las políticas educativas y el Plan FinEs

Nos interesa analizar la implementación de un tipo específico de políticas públicas, las políticas educativas. Esta disciplina se ocupa de estudiar la gobernabilidad de la educación formal y sus prácticas institucionalizadas (Paviglianitti, 1999). El objeto de estudio de este campo es el análisis de las políticas públicas dirigidas a la educación, formuladas por el Estado en sus distintos niveles y esferas; también tratan cuestiones como el derecho a la educación.

La implementación de las políticas educativas debe ser abordada -siguiendo los postulados de Stephen Ball- como conjunto de procesos que están sujetos a interpretaciones, que son impresas en las formas creativas en las que son puestas en acto (Beech y Meo, 2016). Ball propone el

ISBN: 978-987-811-225-1

concepto “ciclo las políticas” (*policy cycle*) como parte de un abordaje teórico metodológico que busca superar la visión lineal de la implementación, enfatizando en la complejidad de intereses e influencias que se ponen en juego al momento de diseñar las normativas y visibilizando las diferentes arenas en las que se definen y ponen en alto.

En el caso del el Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), identificamos un rol preponderante del Estado dentro de esta red, ya que sus cimientos están anclados a la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.150, que fue implementada en el año 2006 con el fin de subsanar los efectos y consecuencias del severo contexto socioeconómico argentino en la década de 1990. La LEN restituyó la educación primaria y secundaria, garantizó la obligatoriedad del nivel medio y reafirmó la educación como un derecho social y una responsabilidad del Estado. En su Artículo 3°, la educación es declarada una prioridad nacional y una política de Estado orientada a la construcción de una sociedad justa y democrática. Además, en su Artículo 46°, revalorizó la EPJA como una modalidad específica dentro del sistema educativo, destinada a garantizar la alfabetización, el cumplimiento de la escolaridad obligatoria y la educación a lo largo de la vida.

Este cambio en la concepción de la EPJA, desde su relegamiento en la LFE hasta su reconocimiento en la LEN, sentó las bases para la creación del Plan FinEs en 2008, que se constituyó como un programa clave para la inclusión educativa. autores como Arbitta (2007) proponen considerar al Plan FinEs como una alternativa pedagógica, destinada a jóvenes y adultxs que vieron vulnerados con anterioridad su derecho a la educación. De esta forma, busca generar formas organizativas e intervenciones pedagógicas que promuevan las condiciones necesarias para que el grupo-objetivo -jóvenes y adultxs- pueda ejercer este derecho.

El Plan fue creado por la Resolución N° 66/08 del Consejo Federal de Educación que determinó su diseño e implementación quedara cargo de un modelo de gestión conjunta entre el entonces Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios de Educación de cada una de las provincias y las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos y asociaciones civiles

ISBN: 978-987-811-225-1

de cada localidad. Sus principales objetivos fueron aumentar la inscripción en la modalidad de jóvenes y adultos, mejorar la calidad educativa mediante innovaciones pedagógicas y vincular la formación con el mundo del trabajo. Para ello, se impulsaron estrategias como campañas de difusión, acuerdos con diversas entidades, la habilitación de sedes en escuelas y la creación de un sistema normativo e informativo que facilitara su implementación. Inicialmente, el programa estaba pensado como una medida temporal (2008-2011), enfocada en jóvenes y adultos que adeudaban materias para obtener el título secundario.

En 2010, con la Resolución CFE N° 118/10, se amplió el alcance del programa con la creación del Plan FinEs II, en articulación con el Programa "Ingreso Social con Trabajo, Argentina Trabaja". Esta nueva etapa introdujo estrategias para compatibilizar la formación con la vida laboral y familiar de los estudiantes, habilitando nuevas sedes y modalidades de cursada más flexibles, como la asistencia dos veces por semana y espacios alternativos. Con estas modificaciones, el FinEs II se consolidó como una respuesta estatal a la necesidad de inclusión educativa, ofreciendo una opción distinta al modelo tradicional de educación secundaria.

El desarrollo de FinEs en el marco de la pandemia

El inicio del año 2020 trajo consigo una situación absolutamente inédita para el contexto mundial: la pandemia por COVID-19. Una de las medidas que el Poder Ejecutivo argentino tomó para evitar la propagación del virus y el colapso del sistema de salud, fue el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) decretado el 20 de marzo del 2020, que constó de un sistema de fases que permitían o no la ampliación de la circulación de los ciudadanos en espacios públicos, según la condición sanitaria (porcentaje de contagios, de internaciones). Esto llevó a una gran parte del sector productivo y educativo a desarrollar una serie de estrategias para abordar nuevos modos de sociabilización.

El sistema educativo se vio sumamente afectado por esta situación, ya que durante todo el 2020

ISBN: 978-987-811-225-1

y principios del 2021, la imposibilidad de reunir a lxs alumnxs y docentes en el aula, generó la necesidad de recurrir a herramientas informáticas como las plataformas Zoom, Meet y Jitsi para dictar clases, la disposición de aulas virtuales, y otros recursos que marcaron una diferencia muy importante en la continuidad de las clases en la escolarización tradicional y en los espacios alternativos. Ante esta situación excepcional, debían adaptarse disposiciones para la reorganización pedagógica e institucional del régimen académico y de la capacitación docente; además, debía atenderse la provisión de recursos tecnológicos y conectividad para promover la igualdad educativa. Fue así que las desigualdades presentes en el funcionamiento de los sistemas educativos, tomaron una nueva forma en el contexto de aislamiento y virtualidad, desde las brechas digitales de acceso y uso de dispositivos.

FinEs, como dispositivo de Educación Para Jóvenes y Adultos ya contaba con una normativa que lo habilitaba a continuar con el ciclo lectivo de manera virtual; el Art. N° 109 de la LEN establece que "Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los dieciocho (18) años de edad." El mismo, fue modificado durante el 2020 para que la modalidad a distancia -que contempla la educación virtual- pueda ser aplicada a todos los niveles y a los alumnos menores a dieciocho (18) años de manera excepciona.

Para dar cuenta de las estrategias que debieron ser desplegadas para la continuidad de las clases, se realizaron entrevistas semiestructuradas con un diseño flexible a coordinadorxs y docentes pertenecientes al programa. Al consultar acerca de estas cuestiones, encontramos que la imposibilidad del encuentro en las aulas generó nuevas dificultades más allá de contar o no con dispositivos con conexión a internet. En este contexto se pusieron en juego cuestiones como la disponibilidad de un espacio propicio para el estudio, si lxs estudiantes debían salir a trabajar en sus puestos informales a pesar de la pandemia porque de ello dependía la economía familiar, si estaban a cargo de tareas de cuidado de otras personas o si debían compartir sus dispositivos con hijxs en edad escolar (Nota 1).

Frente a las dificultades mencionadas, lxs profesorxs entrevistadxs describieron diferentes

ISBN: 978-987-811-225-1

estrategias desarrolladas alrededor de una misma premisa: que nadie se quedara afuera. Las clases continuaron de modo tal que pudieran ser accesibles para todxs lxs estudiantes, teniendo en cuenta la posibilidad de conexión, eligiendo métodos que ocuparan el menor espacio posible en las memorias de los celulares. En este contexto, lxs docentes y coordinadorxs debieron movilizar estrategias para garantizar la continuidad de la cursada con el objetivo de garantizar la permanencia de lxs estudiantes cuyas dificultades superaban el plano educativo, tal como sostuvieron en diferentes entrevistas (Nota 2).

Por otro lado, a partir de los testimonios brindados por lxs coordinadorxs, es posible se evidenció un crecimiento en la matrícula de los programas, que debió ser abordado a la par de estrategias que permitieran la permanencia de todxs lxs estudiantes, atendiendo a la capacidad de conectividad y acceso a un dispositivo tecnológico en cada caso. En este

sentido, fue necesario un trabajo en conjunto por parte de lxs coordinadorxs administrativxs, lxs coordinadores de comisiones y lxs docentes de cada comisión para garantizar que el material de estudio, virtual o en papel, llegara a todxs (Nota 3).

Algunas conclusiones

Desde sus inicios, el Plan FinEs se propuso como una política educativa destinada a saldar una deuda con la sociedad, ofreciendo una propuesta pedagógica alternativa para aquellxs que por diversas razones -a menudo vinculadas al impacto de las crisis socioeconómicas mencionadas anteriormente- se vieron obligados a abandonar sus estudios. El desarrollo de la misma contempló las necesidades específicas de los jóvenes y adultxs, proporcionando sedes cercanas a los barrios, con horarios flexibles, que permitiera una coexistencia entre la educación y el trabajo.

La implementación de este programa presenta varios desafíos, ya que depende de la coparticipación de diferentes agencias institucionales y actores sociales y políticos. Estos desafíos se vieron agravados durante el 2020 y 2021, cuando el Poder Ejecutivo debió declarar el ASPO para evitar la propagación del virus SARS COVID-19. Esto impidió que las escuelas,

ISBN: 978-987-811-225-1

sindicatos y asociaciones civiles y políticas debieran cerrar las puertas de las sedes que funcionaban como aulas y lugar de encuentro entre alumnxs, docentes y coordinadorxs. Ante la imposibilidad de dictar clases sincrónicas por videoconferencia, las estrategias seguidas por lxs docentes para garantizar de lxs estudiantes de sus sedes incluyeron desde la creación de grupos de WhatsApp y el formato PDF para difundir las clases y las tareas de una manera apta para la mayoría de los celulares, hasta la distribución de módulos impresos, abonados por lxs mismos docentes, para aquellas personas que no contaban con un dispositivo tecnológico para conectarse.

En todos los casos se destaca el compromiso de lxs coordinadorxs para facilitar la llegada del material de estudio y su labor a cargo de las diferentes comisiones. Fueron lxs docentes y lxs coordinadorxs quienes construyeron estrategias para que "nadie se quede afuera".

Referencias Bibliográficas

Arbitta, Ariadna. 2017. Creación de alternativas pedagógicas para el ejercicio del derecho a la educación en jóvenes y adultos: el caso del Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11, (2), 21-33.

Beech, Jason; Meo, Analía Inés. 2016. Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 23-23

Deleon, Peter. 1997. Una revisión del proceso de las políticas: de Lasswell a Sabatier. *Gestión y Política Pública*, VI (1) 5-17

Mainardes, Jefferson. 2015. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En TELLO, C. (Comp.) *Los objetos de estudio de las políticas educativas. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina, (pp. 25– 42).

Morduchowicz, Alejandro. 2019. El financiamiento educativo argentino. *Propuesta Educativa*, (52), 11-23.

ISBN: 978-987-811-225-1

López, R. (2014). *La implementación de las políticas públicas. Teoría y práctica de las políticas públicas*, p. 83

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción o lo teoría y lo práctica del análisis de políticos públicas*. FLACSO, Sede Académica de México.

Paviglianiti, N. (1996) Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional.

Revuelta Vaquero, B. (2007). *La implementación de políticas públicas.* Díkaion

Sabatier, Paul y Mazmanian, D. (1993) La implementación de la política pública: un marco de análisis. *La implementación de las políticas*. (pp. 323-372).

Ley de Educación Nacional, N.º 26.206, 2006

Ministerio de Educación de la Nación (2008). Plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos. Presentación y líneas de acción 2008-2011. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005349.pdf

Resolución CFE N.º 66/08 Anexo I, 2008.

Resolución CFE N.º 108/10 Anexo I,2010

Resolución CFE N° 146/2020.

Notas

1- Entrevista realizada a Cristina Grez, Docente Provisional de Lengua y Literatura en el Plan FinEs Trayecto Secundario durante el 2020 en la ciudad de Mar del Plata, Partido de General Pueyrredón (Casa Puentes). el 23 de abril del 2024.

2- Entrevista realizada a Alfonsina Sidañez, Coordinadora Administrativa en la ciudad de Mar del Plata, Partido de General Pueyrredón el 22 de abril del 2024.

3- Entrevistas realizadas a la Coordinadora de CTA Trabajadores Barrio Aeroparque Julieta Morales, al Coordinador de las comisiones pertenecientes a Casa Puentes Facundo Galván y a la Coordinadora Administrativa Alfonsina Sidañez en la ciudad de Mar del Plata, Partido de General Pueyrredón durante el mes de abril del año 2024.

Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa

ISBN: 978-987-811-225-1

PLANTA-PROCESADORA ESCUELA: CARTOGRAFÍAS SOCIALES AL PROYECTO ESCUELA DEL CONSORCIO PORTUARIO REGIONAL DE MAR DEL PLATA.

Fioriti, Iara.

Universidad Nacional de Mar del Plata - GIEPE.
iarafioriti03@gmail.com

Resumen

Este artículo busca abordar el vínculo entre la educación y el mundo de trabajo, partiendo de la experiencia local del proyecto planta-procesadora escuela del Consorcio Portuario Regional de Mar del Plata. A través de la cartografía social y la etnografía de redes, se pretende realizar un primer acercamiento a la propuesta realizando un mapeo de las redes de actores que participan en la puesta en acto de esta política educativa. Desde una práctica que busca la justicia social, la inclusión laboral y la soberanía alimentaria, este proyecto se comprende desde la concepción de una educación pública, gratuita y de calidad, donde el Estado Nacional tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación.

Palabras clave: política educativa; formación profesional; sector portuario; soberanía alimentaria; trabajo

Políticas educativas y el mundo del trabajo

Pensar una educación para el mundo del trabajo no solo implica la construcción de saberes técnicos y prácticos, sino que también permite pensar la inclusión social y el desarrollo comunitario y local. La formación profesional desde una mirada integral que supere el binarismo teoría - práctica, apuesta por comprender el mundo del trabajo como un espacio diverso, heterogéneo y desigual, en relación con las particularidades de cada contexto (Jacinto, 2013). El trabajo entendido como base de la identidad, se puede comprender como fuente fundamental de sentido para la vida y un mediador irremplazable para la autorrealización en lo social (Dejours, 2019) dando lugar a fenómenos que son estructurales,

pero a la vez subjetivos. De esta forma, el entrecruzamiento de ambos mundos (la escuela y el trabajo) exige una visión integral del desarrollo y del aprendizaje para la vida.

ISBN: 978-987-811-225-1

La relación educación y trabajo en el contexto argentino se debe interpretar desde el marco general de una mirada pública sobre la educación como derecho y sobre la responsabilidad principal del Estado en su desarrollo. Desde esta perspectiva, se encuentra la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N.° 26058), sancionada en el año 2005 como parte del proyecto político y sociocultural del Frente para la Victoria desde el año 2003.

Este proyecto tenía como horizonte un ámbito federal de planificación nacional de las políticas, capaz de integrar las estrategias jurisdiccionales en una construcción que respete las particularidades locales (Terigi, 2016). Este marco legislativo aboga por políticas educativas que sean contextualizadas y tengan mayor alcance dentro de las comunidades en las que se ponen en acto. La ley de Educación Técnico Profesional adquirió un carácter estratégico en términos de desarrollo humano y social, del crecimiento económico y de la necesidad de valorar su estatus social y educativo (Maturo, 2014). Sin embargo, ya desde el año 1943, con un fuerte impulso por parte del naciente peronismo, la Escuela Técnico Profesional adquiere centralidad en el sistema educativo argentino. Desde ese momento, se consolidó un modelo de educación técnica en un circuito diferencial, con una justificación no solo económica, sino también política y social (Barniu, 2024).

Para el análisis de las políticas educativas partimos de una concepción que las comprende como texto, como discurso y como puesta en acto (Ball, 2002), coadyuvando a entender las formas creativas en que lxs actores producen y son producidos por las políticas educativas en contextos socio-institucionales y profesionales específicos. Así, podemos problematizar los modos en que las instituciones “hacen” políticas; y estas “las hacen a ella” (Beech y Meo, 2016). La puesta en acto implica como los actores le otorgan sentido, las cuestionan o redefinen, transitando procesos de interpretación, reflexión y traducción. Estos procesos se realizan significando y resignificando los textos de las políticas en relación con sus biografías personales, profesionales, el contexto histórico, institucional y social (Beech y Meo, 2016).

ISBN: 978-987-811-225-1

Planta-procesadora escuela

Para este trabajo en particular se propone realizar una cartografía del proyecto planta-procesadora escuela, perteneciente al Consorcio Portuario Regional de Mar del Plata (CPRMDP de aquí en adelante), como comienzo de un estudio interpretativo que pretende abordar la propuesta local.

El proyecto marplatense se plantea desde el horizonte de poner en marcha un circuito socio-productivo: por un lado, la profesionalización de trabajadores requeridos por el sector productivo característico de nuestra ciudad, un sector que se encuentra en riesgo social; y por el otro, la comercialización de la producción de pescado que se lleve a cabo en la planta, en el mercado interno, principalmente con el Estado Provincial.

Se puede pensar en torno a cuatro ejes transversales: un primer eje con la puesta en obra de la planta procesadora; en segundo lugar, la definición de la oferta académica y la capacitación de trabajadores; un tercero con la puesta en marcha del circuito comercial con los comedores escolares; y por último, el cuarto eje, la sostenibilidad del proyecto. Esta propuesta, entendida como política educativa, se puede comprender como intervención textual de la práctica (Ball, 2002): en una práctica que busca la justicia social, la inclusión laboral y la soberanía alimentaria, en un profundo camino donde el Estado Nacional adquiere un rol fundamental en pos de garantizar el derecho a la educación.

El proyecto, que fue inaugurado a finales de enero de 2025, comenzó en el año 2021, pero tuvo sus primeros antecedentes alrededor del año 2019. La juventud del proyecto, sumada a la particularidad de la propuesta educativa, abre una gran vacancia en el campo de la formación profesional, anclado específicamente en el sector productivo portuario, que exige un registro de un gran avance educativo para la ciudad de Mar del Plata. Es por esto que, desde la

ISBN: 978-987-811-225-1

cartografía social, la primera propuesta para abordar el proyecto es realizar un mapeo de los diferentes actores sociales que se encuentran involucrados en el mismo.

Retomando la concepción de la política educativa, en la cual se la comprende como texto, discurso y como puesta en acto, la cartografía social se presenta como una metodología que permite comprender las características socioespaciales de un territorio (Campillo y Sanchez, 2011). Desde un abordaje perspectivista, la cartografía social permite realizar una topografía del medio social donde se pone en juego una doble intertextualidad: en primer lugar, todo texto se produce en diálogo y dentro de un marco de referencias dado por textos producidos previamente; por otro lado, la capacidad de lx investigadorx al hacer entrar en diálogo un conjunto de textos independientemente de la "dialogicalidad" de cada texto, poniendo en evidencia relaciones entre los textos muchas veces no manifiestas o explícitas (Gorostiaga, 2022). Los discursos construyen las cuestiones de políticas públicas, y a la vez, legitiman determinados cursos de acción. Es por esto, que para poder dar cuenta de las dimensiones del proyecto planta-procesadora escuela del CPRMDP es interesante acercarse desde este lugar, gestando nuevas conceptualizaciones que permitan una mirada más compleja.

A su vez, en nuestra caja de herramientas, la etnografía de redes como abordaje metodológico acompaña nuestro objetivo. Desde un enfoque antropológico, se busca entender el contenido, las transacciones y los significados que circulan dentro de las redes. De esta forma, se pretende "identificar a los actores que se encuentran dentro de estas redes, el poder con el que cuentan, las capacidades que tienen y las maneras a través de las cuales ejercen el poder en el marco de las redes que participan" (Beech y Meo, 2016, p8).

Como fue nombrado anteriormente, el proyecto planta-procesadora escuela fue impulsado por el Consorcio Portuario Regional de Mar del Plata. El CPRMDP es un ente público no estatal; es decir, es un órgano que cumple funciones de interés público, pero no pertenece al Estado, por lo que se sostiene a partir de sus propias recaudaciones. Sin embargo, debe responder a auditorias públicas y procesos de licitaciones. A su vez, el CPRMDP tiene unx presidentx a

ISBN: 978-987-811-225-1

cargo, que se renueva cada cuatro años, y un directorio, un órgano que cuenta con la representación de toda la comunidad portuaria; desde cámaras empresariales, representantes gremiales, representantes de cada sector productivo (industria naval, aduana, sector comercial), hasta representantes del Municipio de General Pueyrredón y municipios vecinos. Este gobierno tripartito (gobiernos, empleadores y sindicatos) permite un enriquecimiento de las propuestas que surgen desde este órgano. Este trabajo colaborativo es el que permite la negociación y construcción de significados compartidos, construyendo políticas educativas que tienen un enclave local y calidad educativa. Esta particularidad es una característica que los propios actores involucrados nombran como distintiva, tanto de este proyecto en particular, como las propuestas formativas en general (Pérez Farias Soledad, entrevista no publicada, 15 de agosto de 2023).

El Puerto de Mar del Plata es el principal puerto pesquero de la República Argentina, en el que se descarga el 50% de la pesca a nivel nacional y el 93% de la pesca a nivel provincial, por lo que se presenta como un espacio fundamental para el desarrollo económico y productivo, no solo de Mar del Plata, sino de la región y del país. Esta importancia se ve en la representación de los tres niveles de gobierno en las distintas etapas del proyecto, ya sea en el directorio (gobierno municipal) o en distintas tareas de la puesta en acto del proyecto (gobierno provincial y nacional).

La planta-procesadora escuela es un proyecto articulado con: el Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires, en el emplazamiento de la planta y posterior funcionamiento de la misma; el Ministerio de Trabajo de la Nación, aportando recursos; el Ministerio de Producción, Ciencias e Innovación Tecnológica de la Provincia de Buenos Aires, a través del programa "Puertos en clave de género", promoviendo la inserción laboral a mujeres y disidencias; el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación, con la construcción de los diseños curriculares; la Universidad Tecnológica Nacional,

ISBN: 978-987-811-225-1

aportando desde la carera de Ingeniería Pesquera con orientación en

ISBN: 978-987-811-225-1

procesamiento; la Universidad Nacional de Mar del Plata, aportando el *know how* desde distintas facultades, a través del Centro de Transferencia del Puerto, y el Consorcio Portuario Regional, a través del CEPor (Centro de Estudios Portuarios), quienes diseñaron el proyecto y se presentan como articuladores de las diferentes acciones para la puesta en acto. Por otro lado, el Centro de Formación Profesional (CFP) N.º 418, de la Provincia de Buenos Aires, que es el único en el país que capacita exclusivamente en oficios portuarios, junto a la Escuela Nacional de Pesca (ENP), funcionaron como antecedentes para poder poner en marcha el proyecto. La ENP fue el espacio donde se puso en marcha una prueba del proyecto antes de tener el espacio de la planta-procesadora, y el CFP es el encargado de definir la oferta académica y lo relacionado con el segundo eje anteriormente nombrado. En la primera inscripción de los inicios de este proyecto, se presentaron 53 trabajadores para solo 120 vacantes: la planta-procesadora se propone duplicar su capacidad, con un objetivo de 225 trabajadores en formación. En relación con esto, el Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA) es la autoridad sanitaria asignada para el acompañamiento de la puesta en obra y funcionamiento de la planta-procesadora escuela.

Por otro lado, uno de los objetivos principales de este proyecto es la comercialización de la producción de pescado que se lleve a cabo en la planta, en el mercado interno, principalmente con el Estado Provincial. Este objetivo promueve principalmente la búsqueda de una soberanía alimentaria, generando la accesibilidad de los nutrientes del recurso natural del pescado a 41500 estudiantes que asisten a los comedores escolares de las escuelas marplatenses, con el objetivo de posteriormente ampliarlo al resto de la Provincia de Buenos Aires. Según la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) el consumo de pescados y mariscos tiene un rol preponderante en la nutrición y la seguridad alimentaria, y a pesar de ser un país con gran producción pesquera, el consumo de pescado a nivel nacional representa el 50% del consumo promedio latinoamericano y el 25% del nivel mundial. Frente

ISBN: 978-987-811-225-1

a la identificación de esta urgencia, se busca promover una alimentación saludable, garantizando al menos una ración semanal de pescado para lxs niñxs, buscando aprovechar la riqueza productiva de nuestra ciudad.

ISBN: 978-987-811-225-1

En cuanto a esto, la Asociación de Embarcaciones de Pesca Costera (empresa marplatense) es la encargada de proveer la materia prima para la producción de la planta. Sin embargo, este objetivo conlleva un desafío mayor que tan solo la producción del pescado. Desde la logística para transportarlo con las cámaras frigoríficas adecuadas, hasta la logística dentro de las escuelas para su almacenamiento y producción, exige pensar en todo un ciclo de producción y distribución que hay que poner en marcha. En diálogo con el Consejo Escolar de General Pueyrredón, específicamente con el SAE (Servicio alimentario escolar), se realizó la primera prueba de distribución en la Escuela De Educación Primaria N.º 12 "Florisbelo Acosta", donde llevaron pescado fresco y congelado. A su vez, este encuentro requirió de una capacitación a lxs cocineros de los comedores escolares, donde también se pone en marcha una articulación con los cursos de los Centros de Formación Profesional que brindan la formación para cocinerxs de comedores escolares. En cuanto a las narrativas que produzco este encuentro lxs actores comentan: "la verdad que es un hecho histórico, porque es la primera vez que se lleva pescado fresco dentro de un contexto educativo donde alumnos procesan pescado para que otros sirvan de alimento" (Pérez Farias Soledad, entrevista no publicada, 15 de agosto de 2023).

Por último, en cuanto a la sostenibilidad del proyecto se plantean generar articulaciones con el INIDEP (Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Pesquero) y Universidades para la creación de un laboratorio dentro de la planta escuela; además, también se buscará articular con el Nuevo Centro Comercial del Puerto para la capacitación de lxs cocinerxs escolares.

Conclusiones finales

Este trabajo intenta un primer acercamiento a una enorme red de actores que ponen en acto una política educativa como es la planta-procesadora escuela, buscando fortalecer un sector productivo fundamental para la ciudad de Mar del Plata. Esa enorme vastedad deja múltiples líneas de acción por explorar, por lo que la propuesta es seguir indagando los distintos ejes del proyecto local. A su vez, se busca colaborar con la difusión de una propuesta que entreteje el

ISBN: 978-987-811-225-1

mundo del trabajo y el mundo de la educación, poniendo de manifiesto complejas relaciones que se traman, en la búsqueda de un proyecto de inclusión y transformación.

Referencias Bibliográficas

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

Barniu, R. (2024). *Itinerarios de una apuesta pedagógica socio-crítica. Un estudio interpretativo de la oferta educativa Educación Profesional Secundaria en la EEST N°2 del Partido de General Pueyrredón* [Tesis de grado. FH-UNMDP]

Beech, J y Meo. A. (2016). *Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina.* Archivos analíticos de políticas educativas, 24.

Campillo, H. O. y Sánchez, E. R. (2011). *La cartografía como medio investigativo y pedagógico*. Dearq, (9), 30-47.

Dejours. C. (2019). *Entrevista: Sin posibilidades de sublimar a través del trabajo, es muy difícil conservar la salud mental.* Página 12. Buenos Aires.

Gorostiaga, J. M. (2022). *El uso de la cartografía social en la investigación sobre Política Educativa.*

Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Revista Propuesta Educativa*. 2, 48- 63.

Maturo, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la "reforma educativa"-década de los 1990- a la ley de educación técnica profesional. *Políticas Educacionais*, 4, 95-109

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16(3), 1-41.

ESCRITAS REVELACIONES: UN ACERCAMIENTO A LOS MODOS DE PENSAR Y SENTIR QUE INVOLUCRAN RELACIONES CON LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS VIGENTES EN LAS CARTAS DEL DÍA DEL MAESTRO Y LA MAESTRA EN LA EP N°2

Albornoz T., Y. Luciana
UNMDP - Facultad de Humanidades
albornoz83@gmail.com

Resumen

En el siguiente trabajo se compartirá una carta manuscrita entregada en el Día del Maestro y la Maestra del año 2024, seleccionada de una colección de epístolas escritas por estudiantes de primer y segundo ciclo del Nivel Primario a docentes de la EP N°2 de la ciudad de Mar del Plata. El fin de ello será poder realizar lecturas profundas y así detectar algunos rasgos que nos permitan una aproximación a los múltiples pensamientos pedagógicos del pasado que continúan vivos en el imaginario de lxs niñxs y las familias que forman parte de los territorios de estas comunidades, como también hallar indicios de rupturas con los mencionados pensamientos en los modos de comprender el cotidiano hacer escolar. Mediante estas búsquedas, me propongo encontrar posibles intervenciones en los modos de llevar a cabo la función docente y en las dinámicas escolares fuertemente arraigadas que estén en tensión con las nuevas perspectivas educativas, las cuales plantean escenarios irrenunciables al territorio escolar del que ellas forman parte. En la EP N°2, la jornada destinada al festejo del Día del Maestro y la Maestra es un momento en el que se suspenden las dinámicas habituales entre familia y escuela para reconocer la labor de las docentes que las conforman y le dan identidad. La rutina escolar de las pizarras y pizarrones adquiere nuevos colores con la aparición de plantas, chocolates, tazas y accesorios que lxs estudiantes acercan a las maestras como muestra de afecto. Y cartas, muchísimas cartas que lxs estudiantes obsequian a las docentes y que permiten vislumbrar modos de pensarlas, comprenderlas y valorarlas. ¿Qué piensan y esperan lxs estudiantes y las familias de las escuelas que habitan? ¿Están los viejos pensamientos pedagógicos vivos en sus palabras? ¿Cuáles son las tensiones que enfrentan las docentes entre las exigencias normativas y las expectativas de la comunidad?

Palabras clave: silencios; revelaciones; ofrenda; tiempo; ser el mejor

Antes de analizar una de las cartas, me parece oportuno ofrecerles una explicación acerca del porqué. ¿Por qué leer -y releer- las cartas que los estudiantes -y sus familias- nos brindan?

Porque como docentes sabemos que, más allá de la estereotipada imagen de maestra que ama y abraza, existe en cada una de nuestras aulas un microsistema de poder. En ellos ya no impera nuestra voz, pero sigue siendo nuestra voluntad la encargada de direccionar el rumbo de todas

las allí presentes (Jackson, 2001: p. 50). Si bien es cierto que en el ámbito educativo procuramos brindarle a lxs niñxs un espacio de garantía de sus derechos y libertades y que existen un gran número de normativas que regulan nuestra actividad, es innegable que estos conceptos son abstractos y están sujetos a una cierta interpretación. En ese pequeño territorio, las docentes ejercemos el complejo arte de permitir, restringir y redireccionar comportamientos, pensamientos, reflexiones y aprendizajes. Al menos cuatro horas por día, ciento ochenta días al año, requerimos de desarrollar la destreza de tomar decisiones -equivocada o acertadamente- sobre otrxs seres cuya capacidad de pensamiento crítico (Quinn, et.al en Betancourth Zambrano, 2022) se encuentra en un desarrollo más joven respecto del nuestro. A partir de esta situación reflexiono, primero, sobre la enorme responsabilidad que poseemos las docentes, y en que ésta no puede depender, como primera o principal herramienta, de nuestra buena voluntad. Como profesionales, nuestro desempeño requiere de un conocimiento en permanente desarrollo, crítico y situado, para evitar que corazonadas, impulsos, prejuicios o creencias determinen nuestra acción.

En segundo lugar, pienso que, habiendo una asimetría de poder, es probable que en el aula no aparezcan todas las expresiones de lxs estudiantes por diversos motivos, entre los que me detengo en los relacionados al vínculo entre la palabra y el poder: nuestrxs estudiantes no pueden decirnos -porque no se atreven a, no saben cómo o simplemente no son conscientes de-, ciertas cosas. Porque no es momento, porque estamos trabajando… por vergüenza, ¡por temor incluso! Esos pensamientos se vuelven silencios, no-mensajes.

En tercer lugar, pienso en la importancia de autoevaluarnos en nuestro rol docente. Para ello, necesitamos de esos silencios, de esos no-mensajes. Foucault planteó que, para comprender el poder, no es próspero analizar su racionalidad interna, sino que debían observarse las relaciones de poder a través de lo que llamaba “enfrentamiento de las estrategias”. Por ejemplo, para comprender lo que es la cordura, observaremos la locura. (Foucault, 1988:5-6). Siguiendo esta lógica pienso que, para conocer lo que sucede en nuestras aulas y de qué formamos parte, es necesario indagar en las necesidades conceptuales (Foucault, 1988:4) y así ser capaces de brindar una educación situada. Creo que debemos ir tras los no mensajes encriptados en diversas comunicaciones cotidianas, accesibles mediante la re-interpretación.

Como docentes, nunca dejamos de leer. Leemos las miradas, las posturas corporales, los comentarios. Solemos decir que sabemos quién nos entiende y quién no. Preguntamos, interpretamos las palabras de quienes no comprendieron, analizamos sus dichos en búsqueda de las lógicas que les permitan llegar hasta donde les proponemos llegar. De igual modo, para poder comprender qué idea de escuela, de enseñanza, aprendizaje y de nosotras mismas tienen nuestrxs estudiantes, es necesario ir en búsqueda de los no-mensajes. Y una vez que los encontremos y los analicemos, pensaremos en los pasos que daremos para enriquecer las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Esta comprensión y su desarrollo en la diversidad de realidades que surgen en un aula es, en mi opinión, una propiedad constitutiva de la calidad educativa. Es fundamental aprender a interpretar a nuestrxs alumnxs para poder brindarles una escuela que no solo nos resulte de calidad a nosotras sino también a ellxs, aunque sabemos que nos enfrentaremos a la difícil tarea de poner en diálogo las ideas sobre educación que cada unx de nuestros estudiantes y familias tiene con la nuestra y entre sí, y todas ellas con el marco normativo vigente.

Creo que, más allá de lo que se haya querido expresar, cuando escuchamos o leemos detenidamente un mensaje, éste se nos revela, se nos abre para dejarnos ver a través de sí las bases, los fundamentos mismos del lenguaje, del ser y, en consecuencia, del hacer de cada ser humano. Creo que, al practicar la escucha/lectura atenta, no solo se nos comparte una idea, sino que se nos revela un mundo. En este proyecto me entrego a un camino de lectura atenta y reflexiva, en el que busco revelaciones como un modo de investigar narrativamente mis propios espacios, convencida de que investigar puede ser una actancia pedagógica que induzca desorientaciones (Ahmed en Yedaide, 2024) “que nos deseducan y reeducan” (Yedaide, 2024). Creo que a través de estas revelaciones es posible ajustar la labor docente al contexto en que se lleva a cabo.

Este trabajo no pretende encontrar una respuesta única y definitiva a ninguna pregunta, busca proponer un camino, un modo de dialogar que puede servir para conocer a nuestra comunidad educativa.

Las cartas

Comencé este trabajo recopilando las cartas que enviaron distintxs estudiantes y sus familias en el Día del Maestro y la Maestra a distintas docentes, y elegí particularmente una de ellas para presentar en esta oportunidad.

Me detengo en tres aspectos:

1. Primero, elegí esta fecha porque creo que es una de las oportunidades más importantes que tienen las familias de devolvernos aquello que nosotras les hemos brindado. Y cuando digo nosotras me refiero a nosotras y a todas aquellas maestras y equipos directivos que hayan acompañado el recorrido escolar que un estudiante realizó en el sistema. También creo que involucra ¿directa o indirectamente? ¿En el centro o desde los márgenes? a los recorridos de quienes lxs crían, porque estos trayectos tensionan las expectativas y vivencias que cada unx tendrá respecto de la institución. Cuando hablo de recorrido escolar pienso en el resultado de múltiples relaciones humanas -más o menos directas, profundas y habituales- que afectan la experiencia de lx estudiante en su trayecto escolar. Estos recorridos, repletos de experiencias, son determinantes para la conformación del ser y, en el cotidiano escolar, propician ideas, expectativas y demandas respecto de las instituciones a las que asisten. Conocer las afecciones que atraviesan el recorrido nos permitirá conocer mejor a nuestrxs estudiantes y sus familias y brindarles una educación de calidad, personalizada y dialogal, en la que no se impongan las lógicas de la docente, sino que se establezca un diálogo con las del estudiante.
2. En segundo lugar, elijo las cartas como instrumento de investigación por su riqueza. En nuestros tiempos son muy pocas las oportunidades que tenemosde escribir una carta; sin embargo, en la institución escolar la comunicación epistolar, aunque inmediata y breve, pervive. Además, las cartas me permiten acercarme y revisitar lo dicho, lo entredicho y lo no dicho por lxs estudiantes y/o sus familias y buscar posibles marcas del recorrido escolar en las selecciones lingüísticas.
3. Elegí como lugar de desarrollo de esta investigación la EP N° 2 (gestión estatal) porque fui docente en esa institución al momento en que las cartas fueron escritas. Creo que la investigación educativa cobra un sentido de especial importancia cuando quienes

investigan son parte de la comunidad, pues esto permite el desarrollo de estrategias educativas y comunicacionales pensadas contextualmente.

4. Deseo rastrear las marcas de diversas teorías educativas para poder reconstruir la idea de escuela y educación que estos estudiantes y estas familias poseen, para buscar modos de intervención en los procesos de aprendizaje a través de los de enseñanza. Para poder hacerlo, me valdré de interpretaciones de los mensajes expresados, tanto de forma literal como metafórica. Es decir, iré en busca de los silencios.

Para el análisis, realizaré teorizaciones en torno al lenguaje utilizado; también buscaré rastros de las diversas teorías acerca de la educación, sus actores, su función, sus espacios, etc.

Primeras revelaciones: Sebastián

Para poder ejemplificar el trabajo que pretendo desarrollar, les propondré una carta dirigida a mí, escrita por Sebastián (ANEXO 1). En esta carta, el estudiante refiere sentimientos de agradecimiento, dando muestras de satisfacción con mi labor. Me llama la atención y me interpela el modo en que siento que acentúa sus sensaciones acerca del tiempo compartido mediante la selección del adjetivo "hermoso" en la frase "Gracias por el hermoso tiempo que pasamos juntos". Pienso que las palabras que elegimos se/nos relacionan de algún modo con otros textos (Todorov en Álvarez Muro, 2001), con nuestro lenguaje y, por ende, con nuestra cultura, y que la elección del adjetivo dista de otros más comunes, como "lindo" y "buen", expresiones mucho más inmediatas y comunes. Sebastián podría haber elegido una "frase hecha", una expresión común para referirse a nuestro tiempo de trabajo, y yo siento que no lo hizo porque, tal como menciona Álvarez Muro (2001): "la formulariedad implica la no importancia de la originalidad". En nuestra cultura, el valor de un texto escrito se relaciona con el haber expresado una idea tan elocuentemente como nunca antes se haya hecho (Pope en Álvarez Muro, 2001: 2.1.2). Elegir una palabra y evitar la fórmula es, en el presente, un regalo en sí mismo. Es brindar algo de sí, creado con el lenguaje, pero también con el alma. Pienso entonces que la elección del adjetivo "hermoso" en relación al tiempo juntxs es para mí la búsqueda de una expresión de la genuinidad de su sentimiento.

Luego, Sebastián vuelve a referirse al tiempo. Agradece el tiempo. El estudiante expresa, mediante un ejemplo, un elemento que para él parece ser de alto valor. Menciona que yo, su maestra, podría haber estado viendo "a Vegetta" (un reconocido youtuber, dedicado a los videojuegos, por quien compartíamos gusto) pero que, en su lugar, estaba "haciendo cosas para nosotros". A partir de esta lectura infiero que, como estudiante, Sebastián considera que el tiempo que una docente dedica a sus alumnxs tiene suma importancia. Esta idea es recurrente en las cartas que analicé. Creo profundamente que un elemento de alto valor para nuestrxs estudiantes es la entrega de nuestro tiempo. Y esta valoración no se produce porque desconocen que recibimos una remuneración por nuestro trabajo, sino porque, muy tempranamente, los seres humanos somos capaces de percibir que el tiempo es finito y que no siempre lxs otrxs reservaron un poco de él para nosotrxs. Pienso y siento que Sebastián es consciente de esto. También pienso que, en educación, el tiempo "vale lo que de significativo tiene para quienes lo experimentan" (Capurro, 2009: 2). Me permito enfatizar en que vale tanto para quien se posiciona en el rol de estudiante como para el enseñante, porque si bien en este caso vemos la expresión del alumno, el tiempo educativo se potencia cuando este valor también es observado por las docentes: nuestrxs estudiantes tienen la obligación de sentarse frente a nosotras durante un cierto tiempo, pero la forma en que lo hagan constituye en sí misma -o no lo hace- una ofrenda. Asimismo, nuestrxs estudiantes pueden tener -o no- sus actividades completas, pero el interés y el compromiso no necesariamente conforman esa completitud. Es parte de nuestro rol cuidar y explotar al máximo esa ofrenda. José Gimeno Sacristán menciona que "La determinación del tiempo es una muestra de cómo los seres humanos se organizan como grupo social (...). Las formas de las sociedades se corresponden con maneras de organizar el tiempo" (2008, p. 54). Cuando brindamos tiempo de calidad, cuando damos valor a nuestro tiempo y lx otrx lo percibe así, ese valor se potencia y se expande, conformando los tejidos del entramado social.

Otro elemento que me parece interesante en la carta es el mensaje final: "Fuiste, sos y serás mi mejor maestra". Debo confesar que, a mí, como a muchas de las maestras con las que traté el tema alguna vez, nos encanta que nos digan "sos la mejor". Sin embargo, podemos reconocer fácilmente que son lxs mismxs estudiantes quienes, año tras año, repiten esas palabras a cada una de sus docentes. ¿Son mejores las nuevas que las anteriores? ¿Muere la apreciación de nuestro

trabajo una vez que culminó el ciclo escolar? ¿Es una mera estrategia de supervivencia, creada a sabiendas de lo mucho que nos agrada pensarnos así? Me permito una posibilidad menos emocional y más histórica. Según Gadotti, el ideal homérico de ser humano que influenció con mayor fuerza la formación de los hombres griegos libres fue la idea de ser el mejor. Esto implica, inmediatamente, ser superior a lxs demás. Es el mismo Gadotti quien reflexiona acerca de la influencia del pensamiento homérico en tiempos más cercanos a nosotrxs, ubicando un claro ejemplo en la educación militar y cívica represiva del siglo XX. Sobre las características de este pensamiento, menciona: "Esa educación totalitaria sacrificaba, (...) todos los intereses al interés del Estado, que exigía devoción hasta el sacrificio supremo." (Gadotti, 2003:18) Creo que esta entrega exigida a los ejércitos se extiende a la función pública, incluyendo a las docentes. ¿Acaso las maestras no hemos oído nunca hablar del reconocimiento por nuestro sacrificio en pos del desarrollo de nuestra tarea docente? ¿No resulta este sacrificio que llevamos adelante -y que nos valió, en tiempos más romanticistas, el título de "segunda madre"- muy parecido al que debían realizar estos soldados espartanos para el bienestar de sus pueblos? Ser llamada "la mejor maestra" es, en un análisis primario, otra ofrenda que se nos brinda, es un modo de reconocer nuestra labor. Es cierto que entre Grecia Antigua y la actualidad existieron muchxs estudiosxs de la educación que buscaron quitarle el exceso de épica a nuestras labores. Insistentemente, Paulo Freire nos invitó a dedicarnos a nuestra función sin excedernos en las obligaciones, sosteneniendo un rol profesional cuyos cimientos son la amorosidad, la creatividad y competencia científica en lugar de asumir roles familiares (2010: 27). Sin embargo, este ideal de sacrificio, con sus mutaciones y adecuaciones, ha logrado sobrevivir. Para Bourdieu, el poder es violencia simbólica, es la imposición de significados como legítimos (Bourdieu en Moreno, 2006, p. 2). Si, a través de los años, en Argentina hemos reproducido este sistema escolar hijo de una corriente normalizadora, que consideró a lxs docentes como apóstoles del saber, herederos de la misión de conducir al pueblo desde el desierto de la barbarie hasta el oasis de la civilización (Puiggrós, 1996, p.71), ¿no será momento de preguntarnos por las raíces de estas exigencias y que erradicarlas de nosotras sea un imperativo para así poder intervenir en las aulas, en los discursos que en ellas -y en las ofrendas que nuestrxs estudiantes nos brindan- se reproducen y desnaturalizarlos? La próxima vez que reciba una carta en la que me digan que soy la mejor,

pretendo reflexionar en torno a esto (¿Qué es ser el mejor? ¿Se puede ser el mejor en todo? ¿De qué me podrá servir ser el mejor? ¿Qué puede hacerse y qué no para ser el mejor?) , para comunicarles a lxs alumnxs que en la escuela puede encontrarse no un territorio de competencia en el que solo se regocija "el mejor", sino uno de cooperación, en el que todxs puedan formar parte de un grupo que anhele el desarrollo colectivo.

Pienso en las exigencias que tendrá Sebastián consigo mismo, sumido en una lógica de "mejores" y "peores". Pienso y siento las propias exigencias, las de mis colegas. Me pregunto cuánto nos limitarán esos modos de sentir. Pienso en intervenciones para poder colaborar participativamente con estos desaprendizajes y reaprendizajes, en estrategias que lo interpelen y le permitan repensar los fundamentos de sus palabras.

Conclusiones

Mediante la lectura de la carta de Sebastián, me planteo que:

- Para el estudiante, el tiempo es concebido como una ofrenda de alto valor. Me pregunto si mi dedicación de tiempo fomentará en él un compromiso con la tarea escolar y me propongo una valoración simétrica del tiempo.
- Ser el mejor es para Sebastián un elemento de mucho valor, sugiriéndome la interiorización de lógicas heredadas del pensamiento griego, reproducidas ¿en la escuela? respecto del rol docente. Pienso en las lógicas competitivas entre estudiantes y entre docentes, y me pregunto qué valores continuamos reproduciendo y cómo modificarlos.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Muro, A. (2001) Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana. *Revista Rediris*, (15). Disponible en: http://elies.rediris.es/elies15/index.html#ind

Betancourth Zambrano, S. & Zambrano Guerrero, C. & Ceballos Mora, A. (2022). Escala de pensamiento crítico adaptada en estudiantes universitarios de Colombia, México y Chile Adapted Critical Thinking Scale in Colombian, Mexican and Chilean Undergraduates. *Revista de Educación*, 25, pp. 2. 157-174

Capurro, T. (2009). TIEMPO al tiempo o el valor del TIEMPO. *Revista Quehacer educativo*. (°94), 2

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.

Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI

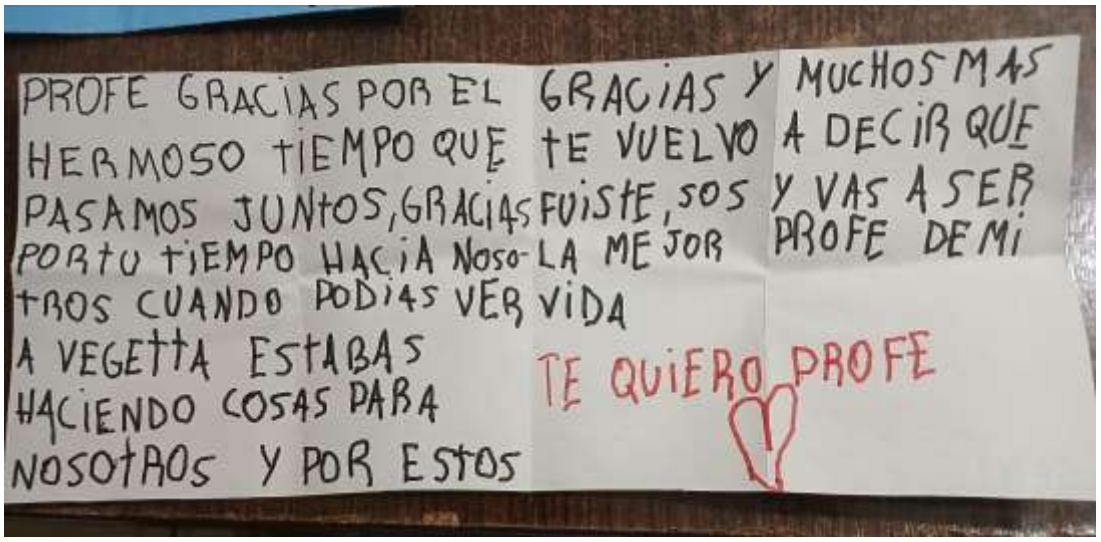
Gimeno Sacristán, J. (2008) *El valor del tiempo. Ediciones Morata*. Disponible en https://docer.ar/doc/s1s0sv

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz.

Yedaide, M. (2024) La investigación como pedagogía insurgente: Crónicas de una experiencia en la Escuela de Educación Secundaria Técnica 2 de Mar del Plata. *IRICE*, Dossier "Pedagogías insurgentes: sujetos, prácticas y territorios".

Anexo 1



RECONSTRUYENDO LA HISTORIA DE MI SER DOCENTE

Yamila Amos
Universidad Nacional de Mar del Plata
yamila.amos@gmail.com

Resumen
Este relato autobiográfico surge como una reflexión personal a partir de la experiencia vivida durante las cátedras Residencia I y II del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La intención es explorar cómo mi recorrido académico y profesional en la educación está marcado por las huellas de mi propia historia como hija de una docente, lo que afectó en la decisión de convertirme en maestra y el posterior transitar por el campo de Ciencias de la Educación. A lo largo del texto, profundizo en la relación con mi madre, el impacto de las vivencias familiares y cómo estas experiencias forjaron mi identidad docente. También reflexiono sobre la importancia de reconocer las propias limitaciones y marcas, y cómo la formación docente, más allá de ser una experiencia académica, constituye un proceso terapéutico de sanación y autodescubrimiento. A través de este viaje introspectivo, me permito integrar mi historia con mi soy docente hoy, en reconstrucción, reconociendo que la educación no solo es un acto de enseñanza, sino también un espacio de transformación y crecimiento tanto profesional como personal.

Palabras clave: formación docente inicial – narrativa autobiográfica – ciencias de la educación

Así empezaba

"…posición de escucha atenta: no solo el qué sino también el cómo decir,
no sólo el "contenido" de una historia sino los modos de su enunciación,
no sólo el contorno de una imagen sino su profundidad,
su fondo, aquello que oculta tanto como muestra…"
Leonor Arfuch en "La vida narrada. Memoria, subjetividad y política"

Escribir sobre una parte de mi historia resulta más complejo de lo que había imaginado. Porque, al final, no soy solo la suma de partes, soy un todo entrelazado, compuesto por momentos, vivencias, alegrías, dolores y aprendizajes. Y en ese entrelazado de experiencias se componen también mis roles. Soy docente, y sobre esa construcción de mi ser docente es sobre lo que escribo.

Al tirar de mis propios hilos, vuelvo a la raíz, a mi historia como hija, ya que mi vida profesional está marcada por mi madre. Porque "heredé" su pasión, esa misma pasión que, por mucho tiempo, rechacé, como si fuera un pecado seguir sus pasos, ser como ella. Pero hoy, al mirar atrás,

comprendo que esa negación era, en realidad, una forma de autodefensa, de protección, un intento de evitar repetir patrones que había observado en ella.

Evadir lo que en algún momento deseé ser, me parecía la forma de evitar el sufrimiento que había asociado con su ser docente. Creí que no quería terminar como ella, que no quería quedarme atrapada en un rol que, de alguna manera, devoraba su ser, su energía, su tiempo, su salud. Pero el inconsciente es sabio, y no se deja silenciar. Me vi obligada a enfrentar esos temores, a confrontar mi historia familiar. Durante mucho tiempo trabajé para demostrarme a mí misma que ser docente, y ser su hija, no significaría perderme en el camino, no significaría dejar en el olvido mi salud ni mis límites.

Al regresar a esos recuerdos sombríos, lo hago con una intención clara: sanar. Sanar el vínculo con mi madre, sanar esa relación tan cargada de amor y dolor, tan compleja y tan profundamente humana. A veces me pregunto si esa sanación llegará algún día. Lo que ahora sé es que esa herida está lejos de haber cicatrizado por completo. Pero, como menciona Leonor Arfuch (2018), al reconocer mis afecciones y permitirme ser tocada por las de los demás, tengo la oportunidad de ser más reflexiva, más consciente de mis propios procesos.

El primer recorrido

Desde que comencé a estudiar para ser maestra, supe que mi rol como docente de Nivel Primario tenía una fecha de vencimiento. Estaba convencida de que no podía, ni quería, pasar 25 o 30 años frente a niños de 6 a 11 años. La salud, el cuerpo, las emociones no me lo permitían, y mi ética profesional se veía comprometida. Sabía que podía dar lo mejor de mí por un tiempo limitado en ese nivel, pero también comprendía que no existían muchas otras opciones dentro del sistema educativo. Ese recorrido, ese breve, pero consciente trayecto, iba a ser la puerta de entrada a la formación profesional en Ciencias de la Educación, un camino que siempre supe que recorrería.

Al mirar mi camino como docente, he aprendido a reconocer la complejidad de las situaciones educativas, el entramado de relaciones que componen las instituciones y las aulas. El concepto de *Prisma*, como un faro que ilumina distintos aspectos de una misma realidad, me ayuda a entender las múltiples dimensiones de los actores involucrados en el proceso educativo. Es una mirada que comprende la incertidumbre y el cambio constante, una visión que se nutre de lo

situacional, de lo contingente, para interpretar las escenas que conforman el día a día de las escuelas.

En mi camino, muchas de las marcas de mi vida han sido gestadas desde la infancia. Recuerdo mi niñez como testigo de la fragilidad de mi madre, una docente que se sacrificaba por su familia, trabajando interminables horas en doble turno, asumiendo responsabilidades que la desbordaban. Fue la época en que, de la mano del cansancio y el estrés, llegó la depresión. Viví esa experiencia como una hija que veía a su madre atrapada por las exigencias laborales, por la presión de dirigir una escuela, por la soledad de llevar la carga de una comunidad educativa. Esa mamá que, por momentos, dejó de ser madre para convertirse en una figura distante y agotada, era la misma que me enseñó el valor del trabajo, de la responsabilidad, pero también el dolor que puede ocasionar el sacrificio excesivo.

La relación madre-hija, como bien sabemos, está llena de intersticios y tensiones, de momentos que son tan maravillosos como dolorosos. Mi relación con mi madre no es la excepción. En mi infancia, viví su depresión como un calvario, pero también como una enseñanza sobre los límites, sobre la fragilidad humana y sobre el sacrificio. A veces, esas marcas no desaparecen, solo se suavizan con el tiempo, o creemos que se suavizan. Pero el tiempo no cura todo, y el dolor no se olvida. En mi caso, comprendí que no podía seguir ignorando esas huellas, que debía enfrentarlas. Aquel estrés, que golpeó tan fuerte a mi madre, me dejó huellas profundas. Recuerdo aquellos meses en los que temí que no saliera nunca de esa cama, de esa depresión que la había consumido. Pero, de alguna manera, en medio de ese dolor, encontré la fuerza para salir adelante. Y hoy comprendo que la marca que dejó esa experiencia no se va, pero que es posible vivir con ella, y aprender de ella.

Mi campo profesional es la Educación, pero lo es también en mi vida personal. No están separadas, no soy dos personas en una. Esta convergencia consciente implica para mí no solo la posibilidad de mejorar mi propio aprendizaje, sino también la capacidad de reconocer y mejorar mis propias capacidades y limitaciones (Aguirre y Porta, 2019). Permitirme reconocer esas marcas de mi historia, buscar curarlas, trascenderlas y comprender que son parte de mí, me enorgullece. Siempre supe que, por alguna razón, estaba aquí. Y hoy siento que finalmente estoy viviendo ese propósito.

El ¿nuevo? camino

El presente, sin embargo, es otro capítulo. Hoy soy Yamila, una persona que se reencuentra constantemente con su pasión por la educación, pero también con los límites que antes ignoraba. Estoy convencida de que mi tiempo como docente de primaria fue limitado no solo por una cuestión de salud, sino también por una necesidad de crecimiento profesional y personal. A lo largo de los años, esa experiencia me ha preparado para el paso siguiente, para la formación en Ciencias de la Educación, como una continuación natural de mi camino.

Las escenas institucionales, son esas pequeñas secuencias que componen la realidad y son también testigos de la reafirmación sobre el derecho a la educación. Una cultura institucional que constantemente alerta ante las cuestiones que se repiten sin que seamos siempre conscientes de ellas. Son esos pliegues, esos espacios intersticiales entre lo instituido y lo instituyente (Fernández, 1995), los que nos invitan a mirar de manera diferente, a desplazarnos de un lugar a otro sin aferrarnos a posiciones fijas. La mirada desde esos intersticios (Porta y Aguirre, 2020) es un viaje continuo, vertiginoso a veces, pero profundamente enriquecedor. En ese mirar, reconocemos el *aquí* y el *allá*, pero también el *entre-lugares* que nos impulsan a movernos, a cuestionarnos, a transformarnos.

La clase, para mí, se ha convertido en un encuentro terapéutico. Es un espacio en el que se reconstruyen, se curan y se potencian experiencias, tanto las de los estudiantes como las mías. En este "banquete" de emociones, saberes y sensaciones, encuentro la oportunidad de crear un territorio educativo, un espacio en el que se hacen posibles nuevas formas de ser y de habitar. Como bien sostiene Despret (2022), la enseñanza tiene la capacidad de multiplicar mundos, de abrir horizontes y, en muchos casos, de sanar.

Es en estas marcas de mi vida donde reconozco un sentimiento de pertenencia. En esos momentos en los que, al manipular objetos cotidianos de mi entorno educativo, me invade un profundo amor, orgullo y satisfacción. Todo lo que soy como docente, todo lo que he llegado a comprender sobre mí misma y sobre mi historia, es parte de ese aprendizaje constante, de esa reconfiguración de mi ser en relación con el mundo y la educación.

De alguna manera, estos objetos y experiencias me han invitado a descubrir un universo nuevo, un espacio donde el aprendizaje, la enseñanza y el ser docente son parte de una misma narrativa.

Me han permitido desarmarme y volver a armarme, aceptarme y reconocerme, dando luz a esas oscuridades que antes me aterraban. En este proceso, he aprendido a mirar el mundo no solo con los ojos, sino con todos los sentidos. He aprendido a tocar, a oler, a escuchar y a saborear las experiencias que me han formado. Y en este mirar inmersivo, he aprendido a perder la noción del tiempo y del espacio, porque lo que importa es el sentido, el *sentir* que acompaña cada paso. Hoy, miro atrás y reconozco que cada una de esas experiencias, cada una de esas marcas, me han llevado hasta aquí, hasta este lugar en el que estoy, escribiendo sobre mi ser docente. Lo que antes era una negación, una huida de mi madre, hoy es una aceptación, un reencuentro con mis raíces, con mi historia y con lo que soy. Ser docente, ser hija de una docente, no es un pecado. Es un regalo, aunque venga acompañado de desafíos.

Y aunque no todo esté curado, aunque el proceso de sanación siga su curso, me enorgullezco de haberme permitido vivir este recorrido. De haber reconocido que mi vida personal y profesional no son mundos separados, sino una convergencia constante que me permite mejorar, aprender y trascender. Hoy, mi ser docente es un reflejo de todo lo que he vivido, de todo lo que he aprendido, y de todo lo que aún me queda por aprender. Y eso, para mí, es suficiente.

La educación sigue siendo un espacio común, un lugar donde podemos sanar, crecer y construir, juntos, un nuevo horizonte. Es en ese horizonte donde sigo mirando, y sigo caminando.

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Villa María; Eduvim.

Aguirre, J & Porta, L (2019) Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico- narrativa. *Revista Linhas Criticas. Dossiê: Ciência, Educação e Sociedade. Revista da Facultade de Educação*– UnB, Brasilia, Brasil. 738-757. Disponible en: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20077

Despret, V (2022) *Habitar como un pájaro*. Buenos Aires, Cactus.

Fernandez, L. (1995) Conferencia: Acerca del análisis institucional de la escuela y algunos problemas. Conceptualizaciones básicas. *UNR- Facultad de Humanidades y Artes.*

Porta, L y Aguirre, J (2020) Intersticios (auto)biográficos y (auto)etnográficos en investigaciones educativas. Tramas narrativas que entrelazan vida, formación y docencia. *Revista*

Científica de Ciencias Sociales y Humanas. (77) 82-95. http://universidadverdad.uazuay.edu.ec/article/view/314

En esta propuesta, se adhiere al lenguaje inclusivo, pero, por mera simplificación, se sigue el lenguaje masculino genérico, teniendo presente la equidad de género

HALLAZGOS PRELIMINARES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "RELATOS DE EXPERIENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y SU ALCANCE EN LA CONSOLIDACIÓN Y DESARROLLO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES DENTRO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE SCOUTS DE ARGENTINA"

Rivero, Bruno
Universidad Nacional de Mar del Plata
brunogordirivero@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se busca compartir los hallazgos preliminares y provisorios obtenidos hasta el momento del proyecto de investigación "Relatos de experiencias sobre la educación alternativa y su alcance en la consolidación y desarrollo de las trayectorias académicas y profesionales dentro de la educación superior: El caso de Scouts de Argentina" en el Grupo de Investigaciones de Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), durante el proyecto 2024-2025 "La profesión académica III. Inicio, desarrollo y consolidación de trayectos profesionales en la educación superior argentina en perspectiva comparada y situada". El mismo tiene como objetivo general, siguiendo una metodología cualitativa, interpretar los relatos y las experiencias biográficas de los estudiantes de educación superior pertenecientes al Movimiento Scout, para así reconocer y profundizar el impacto que tiene el escultismo en el inicio, desarrollo y consolidación de las trayectorias académicas y profesionales de los estudiantes en educación superior. Así mismo, el proyecto cuenta con 3 etapas de realización: En la primera, se buscará identificar a dichos estudiantes que habiten ámbos espacios educativos, mediante una encuesta difundida por las redes sociales, dirigida a todos los scouts de la Zona 17 Atlántica; en la segunda etapa, en la cuál se encuentra el presente trabajo, se realizarán entrevistas autobiográficas a los estudiantes seleccionados sobre su recorrido por ambos lugares; en la tercera etapa se analizará los relatos de experiencias de las entrevistas, para así poder dar cuenta de la incidencia del escultismo en la convergencia de las diferentes trayectorias académicas y profesionales, de acuerdo con los objetivos del proyecto de

investigación. Por último, de forma transversal, se invitará a una reflexión sobre el impacto y el alcance que puede llegar a tener la educación alternativa durante la formación académica y profesional, algo no tenido en cuenta desde los inicios de la educación moderna.

Palabras clave: educación superior; educación alternativa; movimiento scout; trayectorias académicas

Introducción

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación "Relatos de experiencias sobre la educación alternativa y su alcance en la consolidación y desarrollo de las trayectorias académicas y profesionales dentro de la educación superior: El caso de Scouts de Argentina" en el marco de las investigaciones realizadas en el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), en el proyecto 2024-2025 "La profesión académica III. Inicio, desarrollo y consolidación de trayectos profesionales en la educación superior argentina en perspectiva comparada y situada", donde cualitativamente se busca comprender los principales aspectos que cimientan el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica universitaria a partir del entramado entre fuentes documentales, indicadores estadísticos del nivel superior –nacional y local- bases de relevamiento mediante las encuestas de "APIKS Argentina e internacional", del propio GIESPA y las narrativas biográficas y profesionales de los académicos de la UNMDP.

El proyecto de investigación se propone, siendo su objetivo general y del cual se desprenden 3 objetivos específicos, suscitar cómo las experiencias en la "educación alternativa", tal como la define Weissmann (2018), en este caso específicamente en Scouts de Argentina Asociación Civil (a partir de ahora simplemente Scouts de Argentina o SAAC), tiene incidencia en la consolidación y desarrollo de las trayectorias académicas y profesionales de los estudiantes de la educación superior, que pertenezcan o hayan pertenecido al movimiento scout, a partir de sus propios testimonios y narrativas.

Scouts de Argentina es actualmente uno de los movimientos juveniles más grandes a nivel nacional, hecho por y para los jóvenes, con un alcance de más de 75.000 miembros entre niños, niñas, jóvenes y adultos. Su objetivo es contribuir a la educación de las niñas, niños y jóvenes de todo el país, trabajando en conjunto (y no como algo "adicional") con las familias y otras instituciones educativas, a través del método scout, que consta principalmente en el aprender haciendo, la adhesión libre y voluntaria a la Ley Scout y en la Promesa, la progresión personal y en el involucramiento comunitario con el fin de ayudar a *construir un mundo mejor*[1].

Dentro de esta asociación, se trabaja desde edades tempranas sobre el crecimiento personal desde la comunidad y el trabajo colectivo, liderazgo y realización de proyectos tanto personales como de impacto socio-ambiental-comunitario y el desarrollo del carácter y los valores. Todo esto culmina en la intención de que los jóvenes adultos puedan atravesar un proceso de autoconocimiento sobre sí mismos, y (co)construir un plan personal, donde descubran y visibilicen sus intereses, sus objetivos y qué rumbo van a tomar para el futuro, enmarcado en la idea de empoderar a los jóvenes y lograr *liderar el presente*[1]. Lo cual nos lleva a considerar al escultismo, tanto una oportunidad para experimentar y vivir diferentes vivencias formativas, como así también una incidencia en la elección del tránsito por la educación superior, junto a un gran recurso formativo.

Como ya adelantaba Zabalza (2009), la formación docente, y agrego también de investigador, está condicionada desde un inicio por variables independientes, y algunas intrínsecamente personales, donde "no todos aciertan en el diseño de su propio crecimiento profesional y tampoco depende de uno mismo el conseguir o no las propias metas" (Zabalza, 2009, p. 70). Tanto estudiantes como profesores somos portadores de saberes de experiencia como resultado de la incorporación de saberes no académicos y el capital simbólico aprehendidos en los ámbitos familiar y social, que confluyen en la recepción de nuevos saberes académicos (Porta, Foutel y Aguirre, 2019).

Este proyecto se encuentra delimitado metodológicamente desde el enfoque cualitativo, biográfico narrativo e interpretativo, ya que abarca el estudio, la utilización y recolección de una variedad de materiales empíricos como lo son el estudio de casos de experiencias personales, historias de vidas y entrevistas (Aguirre y Porta, 2019). La investigación narrativa debe ser

reconocida como, una experiencia vital donde los relatos interpelen a todos los participantes del proceso investigativo (Porta, 2020), y como una gran posibilidad para la investigación en Educación (Clandinin y Connelly, 1995). La investigación narrativa no sólo representa una metodología sino como otra manera de saber, de conocer y de ser, con la clara intención de destacar que la investigación desde este enfoque es en sí un tipo de narrativa (Ramallo y Porta, 2020).

El proyecto se encuentra previsto en tres etapas, en un periodo de un año. En la primera etapa, se difundió una encuesta mediante las redes de comunicación propias de la Zona 17 "Atlántica" de Scouts de Argentina (que incluye principalmente a Mar del Plata), solicitando que los estudiantes de educación superior que pertenezcan o hayan pertenecido al Movimiento Scout, y que gusten participar de la investigación, lo completen, con la posibilidad de ser entrevistados a futuro. Dicha encuesta contenía ítems que permitían identificar tanto su recorrido por el Movimiento Scout como por la educación superior. Durante la segunda etapa, en la cuál se encuentra actualmente la investigación, se realizaron entrevistas profundas a estudiantes seleccionados de la encuesta que se caractericen por estar relacionados con la profesión académica, para así recuperar sus experiencias durante el inicio y desarrollo de la trayectoria académica, y (re)descubrir qué influencia tiene dicho movimiento en cuanto a la consolidación de su formación. En la tercera etapa, la cual actúa de forma transversal a partir de la etapa 2, se analizará los relatos de experiencia(s) de las entrevistas, para así poder dar cuenta de la incidencia del escultismo en la convergencia de las diferentes trayectorias académicas.

Hallazgos preliminares de la investigación

Hasta el momento en el que el presente trabajo es escrito, se realizaron 6 entrevistas en profundidad a estudiantes scouts de diferentes carreras, entre ellas podemos encontrar carreras como: psicología, profesorado de nivel inicial, profesorado de nivel primario, diseño industrial, ingeniería informática y profesorado de filosofía.

El principal aspecto que brota de manera transversal en todas las narrativas, son los aportes en habilidades relacionadas al trabajo en equipo. Dentro de las entrevistas, surgieron aspectos destacados en la organización y liderazgo en equipos de trabajo, lo cual permite un mejor

desenvolvimiento a la hora de transitar los trabajos grupales propuestos por las diferentes cátedras de las carreras. Se mencionó que este conocimiento es práctico, puesto que permite delegar mejor las tareas, así como tener una comunicación acertada y principalmente asertiva frente a la adversidad de gestionar los trabajos grupales.

De igual manera, otra característica mencionada y compartida por la mayoría de entrevistados son los conocimientos adquiridos en organización y gestión de proyectos y actividades. Desde ámbitos como la docencia hasta carreras como la ingeniería, resulta imprescindible para los entrevistados su formación en el escultismo sobre los proyectos, destacando su alto valor en su formación académica. Como adelantamos anteriormente, la realización de proyectos es un eje central de la metodología de SAAC.

Como último aspecto a mencionar, se resalta la apropiación de ciertos recursos utilizados en el movimiento scout, tales como las herramientas de reflexión personal brindadas a los jóvenes en distintas etapas de su crecimiento, como así también la adquisición de competencias, como la versatilidad didáctica utilizada en las actividades scout cotidianas.

A modo de cierre

Entendemos que la importancia del estudio de la profesión académica (Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Marquina, 2021) radica en que, quienes la conforman, constituyen el corazón de la organización universitaria cuya esencia es el conocimiento. Siendo los profesionales, docentes e investigadores universitarios los responsables principales de su creación a través de la investigación, de su transmisión a través de la enseñanza, y su diseminación en la sociedad a través de la extensión y la transferencia (Marquina, 2021; González, Loza y Gordillo, 2008).

Y es así como, en la formación de estos profesionales, entendemos y re-conocemos que coexisten de forma simultánea no solo el conocimiento disciplinar, sino que desde un inicio se amalgaman y sedimentan sobre otros contenidos, temas y narrativas, los cuales muchas veces desde una pluriversalidad epistemológica, conversan continuamente con otras formas de conocimiento cotidiano (Ramallo y Martínez, 2018), entre ellos, los que se busca suscitar en la presente investigación.

Referencias

Aguirre, J., Foutel, M. & Porta, L. (2019). Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión. En: *II Encuentro Internacional de Educación*. Tandil, Buenos Aires. Argentina

Aguirre, J. & Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, Vol. 25, pp. 1-18.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1995) *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: *Larrosa y otros. Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.

Porta, L. (2020). *Expansión biográfica en narrativas, autobiografías y Educación.*

Ramallo, F. & Martínez, S. (2018). *Más allá del territorio escolar: narrativas descoloniales y educación alternativa en América Latina* en Weissmann, P. (comp.). (2018). *La otra educación. Relatos de experiencias*. MAIPUE.

Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In) visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias*, 21(62), 439-454.

Weissmann, P. (comp.). (2018). *La otra educación. Relatos de experiencias*. Maipu.

Zabalza, M. Á. (2009). *Ser profesor universitario hoy.* La cuestión universitaria, (5), 68-80.

EMBARAZO ADOLESCENTE COMO PROBLEMÁTICA SOCIAL

Velázquez, Abril Aldana
Universidad Nacional de Mar del Plata
velazquezabril6@gmail.com

Resumen

Cada año en Argentina, 3.000 adolescentes menores de 15 años, y 100.000 adolescentes de entre 15 y 19 años, se convierten en madres. El embarazo a temprana edad, además de ser indicio de un posible abuso sexual, se relaciona con el nivel de deserción en las escuelas por una simple

razón: el adolescente tiene ahora otras prioridades. Esta situación se ve agravada si hay una falta de acompañamiento afectivo y económico por parte de la familia, y en ese caso le adolescente no puede permitirse concurrir a la escuela, si en su lugar puede conseguir un empleo para sustentarse a sí misma y a su hijo. Puede parecer que la problemática del embarazo adolescente constituye un mero inconveniente personal, que sólo tiene consecuencias en la economía y en la psique de la persona; lejos de esta concepción, el embarazo adolescente se fundamenta como una problemática que es parte del entramado social que nos acontece, y que a su vez es un elemento de las desigualdades económicas de este sistema capitalista. Es importante entender esta problemática del mundo adolescente dentro de la unidad social, entender cómo afecta a la sociedad y a la vida económica, y dejar de lado la impersonalidad con quienes viven esta realidad. Es necesario apropiarse del problema para construir un mundo más equitativo y justo con quienes se ven excluidas de este sistema económico, y quienes ven sus capacidades reducidas.

Palabras clave: embarazo adolescente; escolarización; desigualdad social.

Un cambio de perspectiva

Cada año en Argentina, 3.000 adolescentes menores de 15 años, y 100.000 adolescentes de entre 15 y 19 años, se convierten en madres. El embarazo a temprana edad, además de ser indicio de un posible abuso sexual, se relaciona con el nivel de deserción en las escuelas por una simple razón: le adolescente tiene ahora otras prioridades. Esta situación se ve agravada si hay una falta de acompañamiento afectivo y económico por parte de la familia, y en ese caso le adolescente no puede permitirse concurrir a la escuela, si en su lugar puede conseguir un empleo para sustentarse a sí misma y a su hijo. El embarazo adolescente es contemplado por los organismos gubernamentales y los correspondientes a la salud, como es la UNICEF, pero en pocas ocasiones esta consideración se dirige hacia el aspecto de las consecuencias en la sociedad, trascendiendo lo personal. El adolescente que tenga une hijo a su cargo, siempre verá limitadas sus oportunidades educativas y laborales, lo que se traduce en un aumento de la pobreza y a su vez, en una falta de personal profesional en el país.

Puede parecer que la problemática del embarazo adolescente constituye un mero inconveniente personal, que sólo tiene consecuencias en la economía y en la psique de la persona; lejos de esta concepción, el embarazo adolescente se fundamenta como una problemática que es parte del entramado social que nos acontece, y que a su vez es un elemento de las desigualdades económicas de este sistema capitalista.

Es importante entender esta problemática del mundo adolescente dentro de la unidad social, entender cómo afecta a la sociedad y a la vida económica, y dejar de lado la impersonalidad con quienes viven esta realidad. Es necesario apropiarse del problema para construir un mundo más equitativo y justo con quienes se ven excluidas de este sistema económico, y quienes ven sus capacidades reducidas.

Nueva problematización del embarazo adolescente

El embarazo adolescente es usualmente visto como parte de una problemática personal, producto de disfunciones individuales y familiares; sin embargo, es una clara significación del accionar social, y de las limitadas posibilidades que tendrá una persona joven al momento de querer emprender una carrera universitaria, o comenzar un trabajo o proyecto personal. Dejando a un lado el apoyo que pueda recibir por parte de sus allegados y de las instituciones educativas y gubernamentales, la madre o el padre adolescente no correrán con las mismas ventajas, que una persona que no tiene la responsabilidad de une hijo a su cuidado.

En primer lugar, hay ciertas diferencias entre los embarazos ocurridos en la adolescencia temprana (menores de 15 años) y en los que ocurren en la adolescencia tardía (entre los 15 y 19 años). En el primero de los casos, los embarazos se relacionan principalmente con las violaciones de dichas menores, y en el segundo, los factores se vinculan con otros elementos, como la pobreza y la práctica de relaciones sexuales sin uso de métodos anticonceptivos. Los adolescentes que pasan a ser madres o padres, tienen mayores dificultades a la hora de conseguir empleo, sea por la baja calificación laboral que poseen, producto de no haber podido finalizar sus estudios, o bien por la disponibilidad horaria que puede ser problemática. Los jóvenes mantienen como prioridad el cuidado de sus hijos, lo que los lleva a ser desempleados o aceptar trabajos de baja calificación y bajo salario; de esta manera se completa la reproducción de la pobreza, y el mundo laboral seguirá ocupado por personas adultas, algunas de las cuales estarán en edad jubilatoria, lo cual constituye un problema de índole social, ya que por la permanencia de personas adultas, no se le brinda un lugar en la economía a personas más jóvenes. A su vez, la pobreza también se refleja en la falta de educación sexual, lo que inhibe el uso adecuado de métodos anticonceptivos. Muchas adolescentes en situación de pobreza son llevadas a dejar la escuela, aun no siendo

madres o padres, ya que pueden aportar económicamente con su familia adoptando un empleo descalificado. La falta de educación, y sobre todo de educación sexual, conduce a un desconocimiento sobre los métodos anticonceptivos que deriva en el embarazo o en enfermedades de transmisión sexual: a mayor nivel de instrucción, menos posibilidades estadísticas hay de que ocurra un embarazo antes de los 20 años de edad.

Debido al abandono escolar, estas mismas adolescentes que son padres y madres a edades tan tempranas de su vida, ven reducidas sus posibilidades laborales y educativas. En 2012 un estudio documentó que el 33.2% de las adolescentes embarazadas no continuó asistiendo a la escuela secundaria; esto se traduce en un menor número de la población que puede ingresar en la universidad, y por lo tanto, menor cantidad de mano de obra profesionalizada. Son estas adolescentes que abandonan la escuela secundaria porque no tienen opción, les que al momento de ingresar en el sistema laboral adoptan trabajos precarios, que no les permiten desarrollarse personalmente. El futuro de les adolescentes que comienzan a ser padres o madres se ve sesgado, y a pesar de que obtengan el apoyo necesario por parte de su familia y de las instituciones educativas, siempre transitarán la vida con una notable desigualdad. Más allá de ciertas facilidades que el sistema educativo universitario ofrece a dichas personas embarazadas o con une hijo a su cargo, la prioridad del adolescente ya no es estudiar para profesionalizarse y conseguir un buen empleo, sino más bien subsistir.

Por otro lado, la maternidad temprana también puede reforzar los roles tradicionales de género, haciendo que la situación de la mujer embarazada se restrinja al espacio doméstico (al mantenimiento de la casa y al cuidado de los hijos) mientras es el hombre quien intenta insertarse en el mundo laboral para poder mantener la unidad familiar. En esta situación, las mujeres son aquellas que se ven más afectadas por el embarazo, viéndose obligadas a dejar la escuela para asumir las responsabilidades domésticas basadas en el cuidado de su hijo, y quedando afuera del espacio público, lo cual significa un retroceso ideológico en la consideración de la mujer como sujeto político. En esta relación del rol de la mujer y el ámbito social, actúa fuertemente la escuela: es la escuela la que puede ayudar al adolescente a terminar sus estudios secundarios, a motivarlo a que no los abandone, a destinar planes de ayuda específicos que integren inasistencias justificadas y planes evaluativos a distancia en caso de que la adolescente embarazada requiera

reposo; así como es el deber del estado proporcionar ayuda económica. Si el apoyo y la motivación necesarias no provienen de la escuela, sino que más bien surge una respuesta indiferente hacia la situación, el adolescente no podrá continuar sus estudios y la posibilidad de que tenga un futuro profesionalizado disminuirá; además de esto, una escuela que abre sus puertas y acompaña a una adolescente embarazada, posibilita la construcción de un modelo respecto del ser mujer, que al menos genera una interrogación sobre la equivalencia "mujer = madre".

Esa interrogación sobre la relación inequívoca entre mujer = madre, permite considerar otras dimensiones sociohistóricas de los sistemas educativos, pero también de las consideraciones de adolescencia como tal. Permite preguntarse acerca de qué significa la adolescencia, al fin y al cabo, y hasta dónde llegan los límites socialmente impuestos entre ésta y la adultez. Sobre este análisis, ¿qué constituye la adolescencia para las mujeres en específico? Se puede decir que la adolescencia es una etapa donde se busca particularmente la fragilización de la niña, en el sentido del rol que debe ocupar una vez que se inserte en la sociedad. Considerar que la maternidad y la paternidad son factores pertenecientes a esta temprana etapa de la vida de una persona, resulta para la sociedad, aborrecible y antinatural. La verdad es que la adolescencia no es una delimitación natural, sino que es el resultado de un lento proceso histórico -occidental-, que además ha sido desigual según la clase social de las personas, en el cual se establecieron ciertas funciones y roles, en los que no se incluye, por supuesto, la maternidad o la paternidad, debido a que las niñas/adolescentes no constituyen sujetos por sí mismas. Sin embargo, se suele considerar que los sectores populares más pobres (al ser los que mantienen mayor frecuencia de fecundidad adolescente por las condiciones sociales y culturales dadas), mantienen en su herencia cultural el embarazo adolescente, lo cual genera una explicación que hace cotidianas las desigualdades sociales, y las adjudica a condiciones naturales.

En este contexto de una sociedad dividida según parámetros sociohistóricos de consideraciones etarias, en donde cada actor de una determinada "etapa" limitada adopta un rol, una identidad y un espacio social, los adolescentes que de pronto son padres/madres no mantienen la misma identidad y características propias de une adolescente que antes poseían, sino más bien puede considerárselos como actores que ingresan a un espacio social propio de los "adultos", caracterizado de algún modo por la inserción al mundo laboral o por la misma consideración de

elles como padres/madres. Esto mismo conlleva a debatir sobre si estos parámetros son adecuados a la realidad sociohistórica que presenciamos actualmente, o más bien son reproductores de una realidad pasada, donde elementos sociales más ortodoxos eran puestos en práctica. Según los estándares de normatividad, la adolescencia es concebida como una etapa de la vida en la que resultaría anormal el embarazo, porque conduce al abandono de prácticas juveniles y elementos propios de esta etapa. Esta significación de la adolescencia en términos absolutos, como si se tratase de una "fase" por la cual las personas transitan obligatoriamente y de manera uniforme, induce a la consideración del adolescente como un sujeto que se comporta de una determinada manera, y que además es blanco, rico y heterosexual, en términos universalistas. El embarazo adolescente aparece entonces, como una corrupción de la norma, una excepción en el pensamiento de la escuela tradicional; hace pensar en el adolescente como actor de una problemática propia, que no responde a los parámetros de la sociedad normativa, y de la cual los organismos estatales deben hacerse cargo como reproductores de tal ideología excluyente. Sin dejar de ser una problemática, permite visibilizar a los sujetos participantes marginados, que viven una realidad muy distinta a la reproducida socialmente, y de esta manera se incorporan nuevas dimensiones ligadas al vínculo pobreza-maternidad. Las escuelas no pueden mantenerse al margen de esta disyuntiva, ya que se ve atravesada por la conflictividad social; no puede simplemente mantenerse neutral, fingiendo que realiza su aporte a la igualdad de oportunidades. La escuela puede, y debe ser promotora de un discurso alternativo, en el cual se presente como un organismo que acompaña a los estudiantes en situación de maternidad/paternidad, así como de desigualdad social.

Sin embargo, hoy en día se puede notar una gran ausencia de la escuela en este aspecto a pesar de que las necesidades son grandes. Al realizar una encuesta con personas de entre 20 y 22 años, (tres varones y tres mujeres) cinco de ellos se refirieron a la educación sexual en la escuela secundaria como intencionada hacia la información sobre la transmisión de enfermedades sexuales, por ende, del uso del preservativo como único método anticonceptivo. El embarazo adolescente no es una realidad problematizada en la escuela secundaria, sino más bien es una consecuencia en la que puede devenir el sexo, y por ello se tiende a darle más importancia a las enfermedades sexuales, pasando por alto que para el adolescente un embarazo es igual de malo.

Por otro lado, ninguno de los entrevistados manifestó recibir esta información por parte de sus padres, aunque ciertamente, las tres mujeres entrevistadas hablaron con sus familias sobre el riesgo del embarazo. De esta pequeña encuesta se puede deducir la importancia que se le da en el núcleo familiar al riesgo del embarazo adolescente, sobre todo en las familias con mujeres adolescentes, más allá del aprendizaje de la sexualidad en sí.

En este contexto, es necesario revisar la forma en que las escuelas conciben la sexualidad y transmiten información, evitando la manipulación de la misma según parámetros ideológicos personales y religiosos, y llamando a considerar el adolescente como un sujeto autónomo y crítico, con la capacidad de decidir sobre sí mismo y sobre su propio cuerpo, si se abastece de la información necesaria. La escuela que transmitía información sobre la sexualidad únicamente en términos biológicos, y considerando la distinción entre sexos hasta cuando se habla de responsabilidades sociales, ya no tiene lugar en esta sociedad, donde los adolescentes cada vez se interesan por conocer más sobre su sexualidad y su cuerpo; es por ello que deben brindarse espacios destinados a tales temáticas, no ligadas a modelos y representaciones ideales de la sexualidad y del cuerpo, sino a los elementos que realmente operan en el ámbito de lo sexual. Si el sistema educativo adopta esta concepción de la enseñanza y abandonan las visiones ortodoxas, la información en manos de los estudiantes hará que disminuyan los embarazos no deseados, y los adolescentes podrá tener mayor libertad al planear los aspectos determinantes de su vida, lo que se traduce inevitablemente en una mejor inclusión a la hora de profesionalizar la mano de obra del país.

El quehacer de la sociedad

El embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia es una realidad que afecta a miles de personas en el país, y que debe comenzar a ser problematizado, en lugar de considerarlo como una mera consecuencia de las relaciones sexuales. Desde el contexto que nos acontece, considero que el trabajo de les docentes debe ser motivado desde la intención de construir una sociedad más igualitaria, donde la brecha salarial sea cada vez menor. Desde una perspectiva educativa, esto se puede lograr brindando la información necesaria y precisa para que les adolescentes, futuros

participantes del mundo laboral, tengan a su disposición los elementos para ejercer su libertad sexual y sus derechos.

Cada movimiento de liberación surge desde una desigualdad, pero las luchas sociales son posibles desde una base económicamente estable: sin disposición económica, las personas se ven imposibilitadas en la lucha por sus derechos; es nuestro deber como docentes garantizar a las futuras generaciones el alcance de esa base económica, brindando la información y el conocimiento adecuado para el desarrollo intelectual de los adolescentes.

Referencias bibliográficas

Campaña #puedodecidir de UNICEF: https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/puedodecidir

Documento de la Sociedad Argentina de Pediatría : https://www.sap.org.ar/comunidad-novedad.php?codigo=191

Embarazo en la adolescencia en la Argentina: aportes al debate sobre derechos sexuales y reproductivos: https://amnistia.org.ar/wp-content/uploads/delightful-downloads/2017/05/05-Embarazo-Adolescente.pdf

Fainsod, P. (2008) Embarazos y maternidades adolescentes: desafíos en las escuelas, en Morgade, A. y Alonso, G. (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la ´normalidad´ a la disidencia.* Ed. Paidós. Argentina.

Fainsod, P. (2004) Pobreza, adolescencia y escuela media. Algunas reflexiones sobre las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y adolescentes madres en contextos de pobreza. *VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Fernández, A. M. Por una mejor atención a las niñas-madres. *Revista Subjetividad y Cultura, N° 3.* http://subjetividadycultura.org.mx/por-una-mejor-atencion-a-las-ninas-madres/

Frenkel, J. (2019) El embarazo en la adolescencia en la Argentina y las respuestas implementadas por el Estado en los últimos años: el Plan ENIA. Editorial Cece, http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/embarazo-adolescente-argentina.pdf

María Soledad Vázquez (2011). *La escolaridad como práctica de resistencia a las desigualdades de género en el relato biográfico de una alumna-madre pobre de la ciudad de buenos aires. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.*

Niñas y adolescentes menores de 15 años embarazadas. Resumen ejecutivo.

Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia. http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000001079cnt-ninas-dolescentes-menores-15-anos-embarazadas.pdf

Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia de UNICEF: https://www.argentina.gob.ar/planenia

Vázquez, María Soledad (2008). "Maternidad adolescente y escolaridad media". *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Video de campaña de UNICEF: https://youtu.be/Gl-Temz2HKA

ENTRE EL NIVEL SECUNDARIO Y LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD EN CLAVE DE DERECHOS. PRIMEROS PASOS DE UN ABORDAJE INTERPRETATIVO DE LA INCIDENCIA DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA EN EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES INGRESANTES 2023 Y 2024

Vargas Pisani, Carolina María
Departamento de Ciencias de la Educación, FH (UNMDP)
carolinamariavargaspisani@gmail.com

Resumen

El presente proyecto se enmarca en la propuesta presentada a la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas EVC-CIN durante el año 2024, el cual fue aprobado para su concreción.

Sin embargo, dada la crisis económico-política que enfrenta el presupuesto universitario, aún lxs becarixs nos encontramos a la espera de la transferencia de los fondos del tesoro nacional, necesaria para el inicio del desarrollo de los planes de trabajo. En este trabajo se propone interpretar los lazos entre el nivel medio y el nivel superior a partir de los programas de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante 2023-2024. A su vez, se busca lograr una construcción situada de las propuestas de ampliación del derecho a la educación para aportar a un campo que debate en constante crecimiento. La investigación parte del enfoque cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo recuperando los aportes de los sujetos. A partir del análisis documental y las entrevistas en profundidad se recuperarán experiencias, vivencias y narrativas que orienten la indagación de la temática a la centralidad que poseen los actores en la concreción de objetivos macro-sociales desde las prácticas micro. El proyecto, da continuidad al trabajo en el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), del proyecto "La profesión académica III. Inicio, desarrollo y consolidación de trayectos profesionales en la educación superior argentina en perspectiva comparada y situada

Estado actual del conocimiento

La decisión de la propuesta de abordar la articulación entre el nivel medio y el nivel superior evidencia la intención de indagar sobre la continuidad de las trayectorias en el pasaje del último nivel de la educación común y obligatoria hacia la educación superior (Terigi, 2009; Carli, 2012). A su vez, la exploración sobre este vínculo de larga data permite identificar debates que aún hoy siguen vigentes en relación al papel de la educación en la construcción de hegemonía (Puiggrós, 2006, 2021) Es decir que, profundizar en la indagación de estos niveles implica sumergirse en un debate amplio. Dichos debates recorren una historia compleja, repleta de discusiones en relación a sus objetivos, su rol en la sociedad, los actores que la integran, o las formas en que deben gestionarse, por nombrar algunos. Esto expresa que pensar ambos niveles por separado es una tarea indagatoria con múltiples aportes que continúa reabriendo preguntas. Por lo que, para pensarlos en conjunto, es necesario realizar un doble recorrido, desde sus particularidades propias, y desde los lazos socio-históricos construidos en conjunto.

La articulación entre el nivel medio y el nivel superior se ve reforzada a partir de la Ley de Educación Nacional N 26.206 y, en el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con la Ley de la Provinical N 13.688 que plantean los horizontes de la educación media: la formación para la ciudadanía, la formación para el mundo del trabajo y para la continuidad de estudios superiores (Marano, Molinari y Vazelle, 2017). Es a partir de estas orientaciones que también se establece en las propuestas legislativas la necesidad de articular los niveles del sistema educativo nacional. A su vez, estas leyes contribuyeron a un proceso de democratización de la educación a partir del aumento de la promoción y el egreso en el nivel medio y la ampliación del ingreso en el nivel superior, iniciado a partir del Decreto Presidencial firmado en 1949 que garantiza la

gratuidad universitaria. Hoy, continúan siendo las universidades públicas y gratuitas las que contienen la mayoría de la matrícula (UNESCO, 2023) del nivel por lo que el contexto actual amerita resignificar las prácticas existentes que buscan garantizar la continuidad del derecho a la educación.

Aún considerando los avances en políticas de promoción de la justicia social, en el nivel superior quedan pendientes propuestas que logren efectivizar el ingreso que aumenta año a año en mayor permanencia y en una mejora de la relación entre la matrícula de ingreso y la graduación. Autores como Pierella (2018) advierten la centralidad que adquiere el primer año de ingreso al nivel superior, siendo que allí se ven reflejadas las tensiones que dan cuenta de una distancia marcada entre el nivel superior universitario y el resto de niveles del sistema educativo nacional (UNESCO, 2023). Desde la dificultad para aclimatarse a la vida universitaria y sus hábitos,pasando por las trabas en el ejercicio de la escritura y lectura académica, hasta la graduación atrasada y la deserción pronunciada, son muchos los quiebres que dejan entrever que existe una distancia profunda en la transición de estos niveles.

El debate y las investigaciones sobre los lazos formados entre el nivel medio y el nivel superior universitario cuentan con años de profundización. Esta transición cuenta con múltiples dimensiones (institucionales, pedagógicas, sociales o políticos) que permean en las trayectorias estudiantiles (Beech y Meo, 2016; CarLI, 2023). Estas indagaciones dan cuenta de un interés por comprender las diversas tensiones de una transición compleja, incluso sobre las políticas y proyectos que buscan hacerlas más amenas. Aún así persisten quiebres que dificultan el acercamiento al horizonte de garantizar el derecho a la educación en todos los niveles. Es por ello que, continuar la exploración de las prácticas de recepción, permite continuar la repregunta con el propósito de resignificar las prácticas existentes (Porta, 2021; Carli, 2023).

El caso de la Facultad de Humanidades resulta interesante de indagar, debido a que transita un período de aumento de la matrícula. En el año 2024, se registró un total de 6.617 ingresantes repartidos en los 11 Departamentos que integran la Unidad Académica. Particularmente en un contexto donde las carreras vinculadas a las áreas Humanas y de las Ciencias Sociales son desprestigiadas, resulta trascendental realizarse múltiples preguntas. Siendo que la Facultad de Humanidades cuenta con múltiples programas institucionales de acompañamiento de las trayectorias, es pertinente preguntarse cómo se dio el proceso de construcción de lazos entre el nivel medio y el nivel superior, y cómo es el trabajo para acompañar las trayectorias estudiantiles, recuperando lo humano de esas prácticas (Porta y Aguirre, 2020).

Metodología

Este proyecto se encuentra enmarcado metodológicamente desde el enfoque interpretativo, cualitativo, y biográfico narrativo (Yuni y Urbano, 2014; Marradi, Archenti y Piovani, 2018;

Bolívar y Domingo, 2006; Porta, 2021; Porta y Grinberg, 2021; Porta y Aguirre, 2020) ya que abarca el estudio, la utilización y recolección de materiales empíricos como el estudio de casos de experiencias personales, historias de vidas y entrevistas. Aportes que sirven para describir los momentos cotidianos y problemáticos, como así también los significados en la vida de los sujetos (Vasilachis, 2006).

La investigación narrativa brinda grandes posibilidades para la investigación en Educación (Denzin y Lincoln, 2011). Particularmente en el marco del presente proyecto, este enfoque metodológico permite darle centralidad a las voces de los sujetos, enriqueciendo la práctica de investigación y los aportes al campo educativo. Esto se debe a que permite recuperar la complejidad, la interacción, las particularidades y las tensiones de los programas institucionales. Acceder a las narrativas que relatan las experiencias biográficas y pedagógico-formativas de los estudiantes ingresantes a partir de los programas y proyectos institucionales de acompañamiento a sus trayectorias en la Facultad de Humanidades representan en este proyecto un aporte fundamental para el análisis de dichas experiencias.

En principio, y siguiendo el primer objetivo específico del plan, a partir del análisis de documentos (Valles, 1999) se busca caracterizar los objetivos, particularidades, articulaciones y puesta en marcha de los proyectos institucionales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata que articulen con las escuelas secundarias de la ciudad y que acompañan las trayectorias de estudiantes ingresantes del 2023 y 2024. Este punto permite y se focaliza en el relevamiento normativo y documental de los programas vigentes en las diversas dependencias de la Unidad Académica que reúnan las características antes mencionadas y aporten a la interpretación de las propuestas.

Durante las siguientes etapas, vinculadas a los restantes objetivos específicos y relacionadas dialógicamente con las etapas anteriores de forma permanente, la técnica utilizada será por medio de entrevistas en profundidad. La propuesta de las entrevistas en profundidad enriquece la práctica de la investigación ya que permite considerar emergentes resultantes del propio proceso de reflexión con los sujetos que recuperan y relatan sus vivencias (Yuni y Urbano, 2014) A su vez, son los mismos sujetos, quienes le otorgan los significados relevantes a su realidad y contextualizan ampliamente la indagación. A partir de esas entrevistas, se irán recolectando registros que tanto las autoridades, los coordinadores y docentes participantes de los proyectos como los estudiantes ingresantes proporcionen como relatos. Se buscará también el trabajo con grupos focales con aquellos estudiantes que tengan la intención de profundizar sobre sus trayectorias y la incidencia que han tenido los programas en ellas a partir de su articulación con las escuelas secundarias. En cuanto a esta técnica de recolección de datos, sirve toda vez que el grupo de personas seleccionadas puedan discutir acerca de la problemática en cuestión, donde se puedan poner en juego sus actitudes, emociones, opiniones, experiencias, reacciones, asimismo las cuestiones en las que estén de acuerdo y las que no, etc. (Archenti y Piovani, 2007). El grupo

focal se realizará a partir de un guión pautado sobre la base de las categorías más potentes surgidas de las entrevistas biográficas.

Tanto las entrevistas individuales como los grupos focales se validarán a partir de un consentimiento informado en el que cada sujeto participante de la investigación dará su aprobación para la utilización de la desgrabación correspondiente y el uso de los datos para fines investigativos. Este doble proceso de validación es propio de dichas investigaciones cualitativas (Denzin y Lincoln, 2011; Porta y Grinberg, 2021).

La propuesta, a concretarse en un año, presentará una dinámica dialógica entre las diferentes etapas, particularmente para el caso de la construcción del marco teórico y el relevamiento bibliográfico. Se comenzará con la indagación de documentos para poder delimitar la población en función del presente proyecto de investigación. Las entrevistas a autoridades, docentes y coordinadores de los proyectos, como así también a los propios estudiantes comenzarán una vez indagada la información.

Finalmente, en la última fase se procederá a la triangulación o cristalización de los hallazgos recuperados en cada etapa anterior con vistas a interpretar categorías emergentes de la trama de narraciones cruzadas de y sobre el objeto de estudio a partir del enfoque metodológico biográfico-narrativo el cual entrama resultados del orden macro-social con hallazgos situados y contextuales que surgen de la propia historia de vida de los estudiantes ingresantes de la UNMdP. La multiplicidad de técnicas en las diferentes etapas de la investigación y su entrecruzamiento, permitirá consolidar las instancias de triangulación y saturación de las categorías emergentes.

Bibliografía

AGUIRRE J.; PORTA, L. (2023) Devenires socionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico- metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria. Revista de Educación. 28(1), pp.149-173

ARCHENTI, N; J.I. PIOVANI, (2007) Los debates metodológicos contemporáneos, coord. Marradi, A; N. Archenti y J. Piovani: Metodología de las Ciencias Sociales, Bs As. Emecé.

BEECH J. y MEO, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(23). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417

BOLÍVAR, A; DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum: Qualitative Social Research

CARLI, S. (2012) El estudiante universitario. Buenos Aires. Siglo XXI.

CARLI, S. (2023) La universidad como espacio biográfico. Buenos Aires: Prometeo.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (2015). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Barcelona: Gedisa.

DUBET, F. (2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario. Buenos Aires. Siglo XXI.
EZCURRA, A. (2011) Masificación de la enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos claves. En La democratización de la educación superior en América Latina. Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. EDUNTREF. Argentina.
MARANO; MOLINARI; VAZELLE (2017) La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década
MARRADI, A; ARCHENTI N, PIOVANI, J. (2018) Manual de metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Siglo XXI
PIERELLA, M.L. (2018) "El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, junio 2018, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
PORTA, L. (2021) La expansión biográfica. Buenos Aires: EUDEBA
PORTA, L.; GRINBERG, S. (2021) "La investigación educativa como umbrales de sentidos por-venir". Praxis educativa,5(1). pp. 1-6
PORTA, L.; AGUIRRE, J. (2020) Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. Revista del IICE 47 (Enero-Junio, 2020): 253-269
PUIGGRÓS, A. (2006) Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. La organización del sistema educativo nacional
PUIGGRÓS, A. (2022) Por una defensa de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI.
VALLES, M. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid, Editorial Síntesis.
VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires. Gedisa.
YUNI, J. A.; URBANO, C. A. Técnicas para investigar : recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba : Brujas

EL PLAN DE ESTUDIO DEL PROFESORADO DE LETRAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES UNMDP EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES. UN ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA COHORTE 2017

Iriarte Catalina

Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica

catalina.iriarte99@gmail.com

Resumen

El proyecto de investigación se enfoca en el currículum y la trayectoria educativa, por lo tanto, el objetivo es analizar los modos en que las trayectorias propuestas en el Plan de Estudio del Profesorado de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se vinculan con las trayectorias educativas que sostienen los estudiantes de la cohorte 2017. De ahí que, el primer objetivo se centra en describir las trayectorias propuestas por el Plan de Estudio y las normativas de acompañamiento. El segundo es especificar las estrategias de acompañamiento de la Facultad de Humanidades para garantizar el cumplimiento de los estudios acorde al Plan. El tercero se encuentra en reconocer en las biografías de los estudiantes los modos en que construyen desde sus trayectorias educativas en el profesorado de Letras. Por último, el cuarto está en analizar las resonancias de las trayectorias propuestas del plan de estudio, las normativas y los programas de acompañamiento desde las trayectorias reales de los estudiantes. En consecuencia, la perspectiva es cualitativa, puesto que permite una relación entre el sujeto y el objeto. En otras palabras, el objeto se involucra en la investigación, por eso, la situación contribuye a la contextualización de las trayectorias. Asimismo, el enfoque es biográfico narrativo para recuperar las experiencias de los estudiantes en la carrera. Por lo tanto, los instrumentos utilizados son el análisis documental para el Plan de Estudio y las normativas de acompañamiento y la entrevista para las trayectorias educativas de los estudiantes.

Palabras clave: estudiante; currículum; plan de estudio; profesorado de letras.

La Trayectoria Educativa: Una Experiencia Integral

La trayectoria educativa se entiende no sólo como la adquisición de conocimientos teóricos, sino también como las experiencias personales y las relaciones que los estudiantes desarrollan durante su formación. Estas experiencias son esenciales para construir su conocimiento pedagógico personal. A lo largo de este proceso, los límites entre lo personal y lo profesional se difuminan. Los estudiantes integran sus historias y proyectos personales con los compromisos del rol docente, influyendo así en su desarrollo como futuros educadores. Durante su trayectoria, los estudiantes crean y recrean conocimientos específicos para la enseñanza, configurando un proceso de pensar y hacer en el cual las experiencias vividas se traducen en decisiones y acciones en el ámbito educativo. Un factor crucial en esto es la dimensión temporal, abarcando pasado, presente y futuro. Los estudiantes entrelazan sus experiencias pasadas con su situación actual y sus expectativas futuras, enriqueciendo así su formación (Terigi, 2009; Muñoz, 2023).

En el ámbito educativo, la línea que separa lo personal de lo profesional tiende a desdibujarse. Los estudiantes no sólo asimilan conocimientos teóricos, sino que también incorporan sus

vivencias y proyectos personales en su formación profesional. Esta integración influye significativamente en su desarrollo como futuros educadores, ya que las experiencias vividas se reflejan en sus decisiones y acciones dentro del aula. Este proceso, denominado "pensar-hacer", subraya la importancia de convertir las experiencias en herramientas educativas efectivas. Un aspecto clave en la trayectoria educativa es la dimensión temporal, que abarca el pasado, presente y futuro. Los estudiantes combinan sus experiencias previas con su situación actual y sus expectativas futuras, lo que enriquece y da profundidad a su formación. Esta perspectiva temporal permite a los estudiantes reflexionar sobre su desarrollo y adaptar sus estrategias educativas de manera continua (Muñoz, 2023).

La formación docente inicial se caracteriza por ser un proceso no lineal, compuesto por una variedad de experiencias y aprendizajes. Estas trayectorias se desarrollan en un contexto institucional y curricular específico, y están moldeadas por las condiciones objetivas y subjetivas que enfrentan los estudiantes. A medida que interactúan con su entorno y con otros, los estudiantes interpretan y significan sus trayectorias de manera única, lo que permite una comprensión más profunda de cómo se construye el conocimiento práctico y las representaciones sobre la educación (Guerrero, 2022).

En el nivel superior, la carrera de Profesorado de Letras en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata ofrece un ejemplo claro de cómo se estructura una trayectoria educativa. Según el informe del Área de Autoevaluación Institucional para el período 2017-2022, ingresaron 714 personas, pero solo 62 completaron la carrera. A pesar de que el plan de estudios, vigente desde 2015, establece una duración de cinco años, en la práctica, los estudiantes tardan entre 10 y 22 años en finalizarla. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de analizar y reconsiderar los factores que alargan los tiempos de graduación y de implementar estrategias que mejoren la eficiencia y efectividad del proceso educativo (Boix, et al., 2021). Para abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes, la estructura educativa se vincula con políticas de acompañamiento que garantizan el ingreso, la permanencia y la graduación. Estas políticas se centran en proporcionar un soporte integral que permita a los estudiantes superar las dificultades en su camino hacia la graduación, promoviendo su derecho a la educación superior y mejorando las tasas de egreso. La modificación de la Ley de Educación Superior en 2015 en Argentina, que

garantiza la gratuidad de la educación en universidades públicas, refuerza este enfoque. Las políticas buscan abordar los obstáculos que enfrentan los estudiantes en las etapas finales de sus carreras y asegurar la igualdad de oportunidades para completar sus estudios (Boix, et al., 2021). La trayectoria educativa, desde una perspectiva biográfico-narrativa, se define como un proceso dinámico y contextual que integra experiencias personales, decisiones a lo largo de la vida e interacciones con el entorno educativo. Este enfoque permite reflexionar sobre cómo las historias de vida influyen en el desarrollo de futuros profesionales. La trayectoria educativa no es solo una serie de eventos lineales, sino un entramado complejo que entrelaza vivencias individuales con las condiciones sociales, culturales y políticas que configuran la educación superior. Narrar estas experiencias busca visibilizar emociones, pasiones y vínculos que se establecen en el proceso educativo, así como las huellas formativas que impactan en la identidad de los estudiantes. Esta perspectiva biográfico-narrativa ofrece una comprensión más rica y profunda de la profesión académica, situando las trayectorias educativas en un contexto que trasciende lo meramente estructural y enfatiza la subjetividad y la experiencia humana en la construcción del conocimiento y la formación (Porta, Foutel y Aguirre, 2019; 2024).

Objetivos y Metodología del Proyecto de Investigación

El objetivo general de este proyecto es analizar cómo las trayectorias propuestas en el Plan de Estudio del Profesorado de Letras se relacionan con las trayectorias educativas de los estudiantes de la cohorte 2017 del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Para alcanzar este objetivo, se han definido los siguientes objetivos específicos: 1) Describir las trayectorias establecidas por el Plan de Estudio, las normativas y los programas de acompañamiento, 2) Especificar las estrategias de acompañamiento ofrecidas por la Facultad de Humanidades para asegurar el cumplimiento del Plan, 3) Reconocer en las biografías estudiantiles las formas en que los estudiantes construyen sus trayectorias educativas, y 4) Analizar las resonancias de las trayectorias propuestas desde las normativas y programas de acompañamiento en relación con las trayectorias reales de los estudiantes.

El enfoque metodológico es cualitativo y biográfico-narrativo (Denzin y Lincoln, 2015), lo cual permite una interacción estrecha entre el sujeto y el objeto de estudio. Se emplea el análisis

documental para describir el contenido de los documentos del Plan de Estudio y las normativas de acompañamiento, extrayendo las características y conceptos relevantes. Además, se realizarán entrevistas biográfico-narrativas con los estudiantes para registrar sus experiencias y entender cómo estas experiencias influyen en las trayectorias educativas propuestas en el Plan de Estudio. Las entrevistas seguirán un esquema de guión flexible, permitiendo la diversidad de temas y voces. Finalmente, se llevará a cabo un cruce de datos entre las trayectorias propuestas en los documentos y las vividas por los estudiantes, con el objetivo de identificar resonancias y discrepancias entre ambas.

Este proyecto tiene como finalidad contextualizar las trayectorias educativas, teniendo en cuenta las experiencias individuales de los estudiantes como elementos fundamentales del proceso de investigación. Al combinar el análisis documental, las entrevistas biográfico-narrativas y el cruce de datos, se busca obtener una comprensión profunda y detallada de cómo las trayectorias propuestas en el Plan de Estudio se materializan en las trayectorias educativas reales de los estudiantes del Profesorado de Letras.

Interpretación de las Trayectorias Educativas en el Profesorado en Letras

La investigación se realiza para interpretar las trayectorias educativas de los estudiantes del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, enfocándose en sus experiencias biográficas y en cómo estas se relacionan con el Plan de Estudios. Se busca visibilizar las emociones, experiencias y relaciones que los estudiantes establecen a lo largo de su formación, así como mejorar las políticas de acompañamiento y soporte para atender las diversas realidades de los estudiantes, quienes pueden tener contextos de vida distintos a los de un estudiante tradicional.

En cuanto a las posibles conclusiones, se anticipa que una de las principales contribuciones de la investigación será la mejora en las políticas de acompañamiento. Esto podría llevar a la formulación de nuevas políticas y programas de apoyo, tales como mentorías y grupos de estudio, que se adapten mejor a las necesidades de los estudiantes. De esta manera, se espera que el acompañamiento se torne más efectivo y personalizado, reflejando la diversidad de experiencias y contextos de los estudiantes. Además, al investigar y narrar las experiencias de los estudiantes,

se espera obtener una comprensión más profunda de cómo las trayectorias educativas están modeladas por el contexto social, cultural y educativo que viven. Este conocimiento podría influir en la duración real de la carrera y en las tasas de graduación, aportando una visión más completa y rica del recorrido formativo de los estudiantes. Los hallazgos de esta investigación también podrían abrir nuevos debates académicos sobre la efectividad del currículo y las prácticas educativas en la formación docente.

Esta investigación no solo busca interpretar y contextualizar las trayectorias educativas de los estudiantes, sino también evidenciar cómo las experiencias formativas impactan en la identidad de los futuros educadores. Dentro de la población estudiantil universitaria, se destacan diversos perfiles que evidencian la pluralidad y riqueza del cuerpo estudiantil. Entre ellos, se pueden encontrar personas recién salidas de la secundaria o con estudios previos en terciarios, quienes retoman su educación superior tras uno o más intentos interrumpidos, así como estudiantes no tradicionales como la primera generación de universitarios en sus familias, trabajadores que equilibran estudio y empleo, y mujeres que gestionan simultáneamente estudios y responsabilidades familiares. Esta diversidad refleja no solo distintos orígenes y trayectorias, sino también una variedad de motivaciones que impulsan la búsqueda del conocimiento y el desarrollo personal a través de la educación superior (Garibotti y Ambroggio, 2012). Al integrar estas experiencias con su desarrollo profesional, se espera que los hallazgos impulsen mejoras significativas en las políticas de acompañamiento y abran nuevas líneas de investigación en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

Boix, O., D'Amico, V., Frassa, J. y Lemus, M. (2021). Las políticas de egreso desde experiencias situadas. Producción de diagnósticos, aprendizajes y desafíos. *Cuestiones de Sociología*, 25, e129. https://doi.org/10.24215/23468904e129

Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.

Garibotti, F., & Ambroggio, G. A. (2012). Tomando perfil:¿ quién ingresa a Ciencias de la Educación?. *Praxis Educativa (Arg)*, 16(1), 55-62.

Guerrero, J (2022) Trayectorias de formación docente inicial en carreras de profesorado para nivel medio y superior de la Universidad Nacional del Sur. Estudio de casos [Tesis de grado, Universidad Nacional del Sur]. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/6160/Tesina%20Julia%20Guerrero.pdf?sequence=1

Muñoz, S (2023) La relación con el saber en la formación docente inicial. Estudio narrativo sobre la experiencia de estudiantes del Profesorado Universitario en Letras de la UNSL [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Luis]. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/7450

Porta, L., Foutel, M. y Aguirre, J. (2019). Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión. Comunicación presentada en II Encuentro Internacional de Educación, Tandil [ARG], 4-6 diciembre 2019.

Porta, L., Aguirre, J. & Foutel, F. (2024). Temporalidades nómades en educación superior. Formación de posgrado y profesión académica desde mixturas metodológicas alternativas. Integración y Conocimiento, 13 (2), 220-24

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación

HEDONISMO EN EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA A SUS SENTIDOS POSIBLES

Graciela Flores
GIFE - UNMdP
gracielaflores9-1@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se ofrecen conexiones entre la ética hedonista contemporánea de Michel Onfray y Educación. Relacionamos hallazgos procedentes de nuestro quehacer investigativo en el GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP con la ética hedonista, porque en narrativas de estudiantes entrevistados surgen categorías constitutivas del vínculo pedagógico que generan afecciones positivas por su efecto de disfrute y sensación de alegría. Estos sentires inician la construcción de la categoría *goce relacional pedagógico*. Esta relacionalidad placentera se efectiviza en prácticas de enseñanza que aquí denominamos *eroprácticas* al estudiarlas en vinculación con algunas nociones y conceptos centrales de una ética hedonista que es una ética de la prodigalidad. La misma considera el goce intersubjetivo como factor que opera potenciando vitalidades en una ética que conlleva una patética que es una estética de las pasiones.

Palabras clave: ética dispendiosa; eroprácticas de enseñanza; goce relacional pedagógico.

Introducción

El GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) de la UNMdP, se encuentra desarrollando su Proyecto 2024-2025 denominado “Filosofía y Educación II: urdimbre ético-política-estética de la enseñanza universitaria”. En este contexto de estudio han surgido en narrativas de estudiantes dimensiones vinculadas con el disfrute de situaciones vividas en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Cs. de la Educación. El valor que asignan a sus sentires

alegres, nos lleva a filosofar en torno al goce que entrañan vivencias estudiantiles en el marco de la relación pedagógica con algunos docentes.

En las entrevistas a estudiantes encontramos relatos de ocasiones en que en el pasado se han sentido maltratados, ignorados o no tenidos en cuenta por algún docente. Realizan comparaciones con el modo en que se sienten al transitar la etapa actual de formación, que difiere notablemente de situaciones negativas porque, tal como ya surgía en hallazgos en nuestro primer proyecto, el vínculo pedagógico involucra empatía, amorosidad, respeto, escucha, comprensión, acompañamiento y cuidado, entre otros aspectos que dan cuenta de una enseñanza afectivizada.

Identificamos entonces la diferenciación que los estudiantes realizan entre vivencias desagradables y experiencias de disfrute por el vínculo establecido entre pares, pero también por el vínculo pedagógico con docentes, siendo esto último lo que como miembros del grupo más nos interesa estudiar.

En este trabajo nos ocupamos de un aspecto que parece pasar inadvertido en muchas investigaciones en educación, como es el placer (o displacer) que circula al interior de las clases. Mediante la exploración bibliográfica en busca de obras acerca de la temática, encontramos en el hedonismo ético contemporáneo de Michel Onfray algunas contribuciones para comprender la presencia o ausencia del placer en los sujetos que estudian y también en los que enseñan.

A continuación, ofrecemos conceptos de la ética hedonista contemporánea estableciendo conexiones con lo educativo. Estas conexiones surgen de nuestro quehacer investigativo y se relacionan con los objetivos de investigación de nuestro proyecto actual, dado que principalmente buscamos *comprender* desde las narrativas de profesores y estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP las complejas tramas, representaciones, sentidos y significados de la urdimbre ética, política y estética de la enseñanza en el nivel universitario.

Cabe aclarar que la propuesta de Onfray no tematiza lo educativo. Al presentar esas conexiones entre educación y hedonismo ético visibilizamos un proceso de comprensión-interpretación de la obra de Onfray en relación con las prácticas de enseñanza vitalizantes, vivificantes y favorecedoras del incremento de la potencia de los sujetos. Se trata de conexiones que proceden de filosofar al respecto, con la inquietud de analizar los sentidos que inciden en la presencia o ausencia del placer y el goce en las prácticas de enseñanza universitaria. Quizás tenemos

internalizada la idea de que el placer es exclusivo de los tiempos de ocio, entendido como ajeno al quehacer educativo institucional. Sin embargo, en lo educativo lo placentero está activo o puede activarse en lo que denominamos "eroprácticas" en contraste con las "tanatoprácticas" que Onfray (2014) caracteriza en *La escultura de sí.*

Hedonismo ético en educación: eroprácticas de enseñanza vs. tanatoprácticas

Onfray (2014) propone una *ética dispendiosa*, se trata de una *ética de la prodigalidad* que se expresa especialmente en la entrega ilimitada de energía y de tiempo. Esta prodigalidad se destaca por el derroche, la generosidad en demasía, es decir, sin cálculos de costo-beneficio ni de temor a las pérdidas, al desgaste, a la disminución de potencia (para expresarlo en sentido spinozista). El sujeto que practica este tipo de ética no le teme a ningún efecto nocivo que pudiera provocar esa forma de generosidad intensa porque lejos de despotenciarlo, lo lleva a expandirse en medio del goce que experimenta.

Lo dicho hasta aquí permite notar el alejamiento del conocido "término medio" de la ética aristotélica que consiste en evitar los extremos, evitar tanto el exceso como su opuesto, la falta, el déficit. En sentido aristotélico la generosidad en demasía en tanto derroche sería desmesura, tan reprobable como la carencia de generosidad por ser avaricia. En nuestra moral consuetudinaria apoyada en el sentido común, es posible reconocer que perdura este tipo de criterio aristotélico del "equilibrio" como algo valioso en sentido ético. Onfray desafía y se opone a esta "homeostasis" moral con su peculiar y provocativo hedonismo ético que desafía las perspectivas éticas clásicas.

Lo central en la ética de la prodigalidad según puede interpretarse, es que *el gasto es gozo*, de tal modo prodigar tiempo y prodigarse a sí mismo en el derroche de energía es placentero a la vez que también lo es para quien/es participa/n en la relación intersubjetiva. De ninguna manera se trata de lo que habitualmente en el sentido común se entiende por hedonismo, como modo de egoísmo o egocentrismo del sujeto que en tanto hedonista se ocupa de procurarse placer solamente a sí mismo. Como podemos apreciar a continuación, el placer es "alterizado":

> La intersubjetividad más inmediata, desligada de sus cargas sociales, fuera de la familia, el trabajo, la sociedad y otras maquinarias que viven de los afectos singulares, puede llamarse hedonista cuando instala la preocupación por el placer del otro, conjuntamente al nuestro, en el punto máximo de tensión. Voluntad de goce, pues, allí donde normalmente triunfan el resentimiento y el ardor por apagar la energía (Onfray, 2014, p. 152).

Interpretamos que las prácticas de enseñanza que conllevan la preocupación por el placer de los estudiantes conjuntamente con la voluntad de goce del docente en su quehacer educativo, son las que valoran los estudiantes como vivencias de disfrute, no hay en esos docentes intenciones de apagar la energía mediante el ejercicio de técnicas de disciplinamiento a modo de manipulación o conducción de cuerpos dóciles, en sentido de foucaultiano.

Quienes durante años hemos investigado las prácticas de enseñanza de los "profesores memorables" hemos podido advertir ese modo de enseñar que conlleva gran desgaste de energía. En el transcurrir de las horas de clase las profesoras memorables Cecilia y Cristina "lo daban todo", en sentido de no escatimar esfuerzo de la voz, del cuerpo en movimiento, de esfuerzo mental y corporal constante para lograr la comprensión y la atención de los estudiantes y para hacerlos sentir emocionalmente cuidados. Ya en ese entonces la generosidad, la energía, la afectividad, el entusiasmo y la pasión docente fueron destacados por los estudiantes, aludían a cómo eran afectados emocionalmente por las clases, cómo se sentían debido a esas prácticas de enseñanza tan afectantes y afectivas, y cómo admiraban a esas profesoras muy especialmente por la construcción de un vínculo pedagógico apasionado, que lograba una "resonancia emocional" (Flores y Porta 2013) que los impactaba y "contagiaba" el entusiasmo y el deseo de disfrutar de esos encuentros tan "apasionados y apasionantes" (como decía una estudiante).

Estos sentidos se conectan con la ética hedonista, la cual conlleva una *patética* que es una *estética de las pasiones.* Si bien una ética es el producto de una renuncia al dominio absoluto de los instintos, "a veces actúa con una severidad que conlleva estragos peores que los que combate. Se contrarían ciertos deseos inocentes y luego se les ponen camisas de fuerza morales como la culpabilidad, la angustia, la falta, el pecado, la prohibición y el miedo" (Onfray, 2014, p.151). Se trata de "morales mortíferas" que entre Eros (pulsiones de vida) y Tanatos (pulsiones de muerte) eligen la extinción de las vitalidades, represión de pasiones, anulación de voluntad de goce. En

este caso, se trata de una ética *tanatopráctica.* La vinculación con las narrativas de estudiantes sobre padecimientos infligidos alguna vez por algún docente mediante lo que consideramos *violencia ética,* ejercida mediante la provocación de miedo, mediante el maltrato, el menosprecio, la falta de respeto y la instalación de un vínculo pedagógico carente de afectividad y cuidado por el otro, es muy clara. Consideramos que se trata de *tanatoprácticas de enseñanza* que inciden en todo el ser del estudiante que las sufre como sujeto de esas prácticas.

Por el contrario, los docentes que los actuales estudiantes de Cs. de la Educación destacan por su amorosidad, escucha, respeto, entusiasmo, acompañamiento, disponibilidad, comprensión y empatía, efectivizan "eroprácticas", término que acuñamos para caracterizar la prácticas de enseñanza que implican una ética de la hospitalidad, prodigalidad, responsabilidad en el cuidado del ser y respeto por los estudiantes, no sólo como tales sino como seres que los interpelan y esperan respuesta responsable que contemple su alteridad y atienda sus necesidades subjetivas de validación como ser humano en una relación sin violencia, o sea, que no atente contra su bienestar emocional en ningún sentido.

Los estudiantes valoran las prácticas de enseñanza que mediante el posicionamiento ético-político-estético del docente, potencia sus chances vitales en el marco de una ética de "vitalidad expansiva". Este concepto se inscribe en el hedonismo ético que estamos exponiendo en este trabajo. Entonces, interpretamos que una conexión entre el hedonismo ético de Onfray y la educación, consiste en que las prácticas de enseñanza pueden promover el *goce relacional pedagógico*, de esta tesis conjetural puede inferirse en qué sentido recurrimos a la ética hedonista. Lo que denominamos *goce relacional pedagógico* es parte constitutiva de un vínculo pedagógico afectivizado. Puede pensarse que ese vínculo pedagógico se va construyendo mediante sucesivas *eroprácticas* de enseñanza, denominación que surge por contraste al analizar lo que Onfray (2014) denomina "tanatoprácticas". El filósofo opone a la ética tanatopráctica su ética dispendiosa, que es una ética taumatúrgica. Alude al origen griego de "taumaturgia" que refiere a juegos de magia, de realización de prodigios, y su uso del término está relacionado con una "virtud de artista" de quienes la efectivizan, conectando así lo ético con lo estético. La ética taumatúrgica se caracteriza por la prodigalidad, la rebeldía, lo dionisíaco y la voluntad de goce, la ética tanatopráctica por el ahorro (que se basa en el tener), la obediencia, lo apolíneo. En la

primera hay "vitalidad expansiva" que es el signo de la voluntad de goce, en cambio en la segunda el sujeto se repliega sobre sí mismo.

En definitiva, por un lado, en el hedonismo ético de este filósofo viven las *lógicas del despliegue* en contraste con las *lógicas del repliegue* de la ética tanática. La ética de la prodigalidad se mueve en una lógica del despliegue "lo que se da en el gasto no se descuenta de un capital que iría menguando. El exceso no es un derrame en sentido de una reducción o un empobrecimiento. Al contrario, haría posible un crecimiento de las potencialidades" (Onfray, 2014, p. 128).

Por el contrario, en la ética tanatopráctica el sujeto se repliega sobre sí mismo y lo que le preocupa es el ahorro, el tener, su propia economía; esta sería la lógica del burgués que sigue los principios del capitalismo de la rentabilidad y el éxito y "cree que es cuando tiene"; prioriza su carácter de "propietario" y procura instalarse en lugares en los que funcionan "temibles máquinas de producción de lacayos", puede ser en la Familia el Trabajo o la Patria, como dice Onfray (2014), y se instalan en una fábrica, en un taller, en lugares donde "se avasallan cuerpos y almas, vitalidades y libertades en lugares donde sobre todo, hay que obedecer" (p. 111).

En cambio, quien en su hedonismo ético de la prodigalidad se encuentra en la lógica del despliegue que es una lógica de la expansión, "cree que es cuando gasta" (Onfray, 2014), derrochar tiene que ver con la desmesura, en esto es dionisíaco, goza de momentos intensos de júbilo, el derroche de tiempo y energía es momento rebosante de sentido, sabe que su único capital es su vida, la quintaesencia de su gozo no es la naturaleza del gasto sino el hecho de haber prodigado, dilapidado, *lo que es.* Consideramos que este modo de generosidad es una dimensión de la *relacionalidad afectiva* en la enseñanza (Flores 2022). La enseñanza desafectivizada podría efectivizarse en prácticas productoras de parálisis del disfrute y del goce, a modo de prácticas anhedonizantes, paralizadoras de la *hedoné* en el espacio de la clase, cuyo efecto en las subjetividades estudiantiles sería de adormecimiento del disfrute y del goce relacional que sí se efectivizan en prácticas donde los afectos, emociones y pasiones no son exiliados porque ciertos docentes reconocen y tienen encuenta lo pasional como dimensión vital de cada sujeto.

En este breve escrito hemos querido mostrar que el placer y el goce están presentes en algunas prácticas de enseñanza, así lo interpretamos, aunque los estudiantes no mencionaron estos conceptos específicos, pero sí se refirieron a experiencias que disfrutan, que les gustan, que les

agradan, que los alegran, que los entusiasman, que los hace sentir felices, contentos, que los motivan a continuar estudiando a pesar de la diversidad de circunstancias adversas de la realidad que los conmociona. Algunos en algún momento habían pensado en dejar sus estudios, pero ese goce que experimentan los sostiene, alienta y anima a continuar.

Consideraciones finales

Creemos que en educación, para contribuir con la comprensión de los sentidos, significados y sentimientos que los sujetos portan como estudiantes en la urdimbre ético-política-afectiva de la enseñanza universitaria, como propósito investigativo de nuestro grupo pero también como dimensión que puede ser de interés para quienes estudian lo educativo, la inmersión en el hedonismo ético contemporáneo es una manera de introducir la cuestión del placer en sentido filosófico-pedagógico para ampliar perspectivas de análisis.

Continuaremos estudiando y complementando sentidos de la categoría *eroprácticas* de enseñanza. Creemos que el placer circula en las aulas y el gozo es inherente a cualquier actividad del ámbito educativo donde confluyan dialécticamente la motivación intrínseca (ya sea de estudiantes o docentes) y la motivación extrínseca que siempre viene de un afuera, de algo o alguien ajeno a mí, que no soy yo, pero me afecta y alteriza mi yo. Las *eroprácticas de enseñanza* son relacionales, de tal modo, se inscriben en la relacionalidad afectiva y se conectan con la relacionalidad ético-política-ontológica.

Referencias bibliográficas

Flores, G. y Porta, L. (2013). Afectos y emociones en la enseñanza. La categoría nativa 'resonancia emocional' en profesores memorables universitarios, en *Revista Alternativas. Espacio Pedagógico*, Año 18, Nº 71 de la Universidad Nacional de San Luis. pp. 58-79

Flores, G. (2022). Intimidades en la investigación narrativa en educación: relacionalidad afectiva, ontológica y ética, en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y educación*, de la Universidad Nacional de Cuyo Vol. 7 N°2, pp.1-11 https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/6596/5413.

Onfray, M. (2014). *La escultura de sí. Por una moral estética*. Madrid: errata naturae.