

Actas de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación

“Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación”

Mar del Plata 27, 28 y 29 de octubre 2022

Compiladores:
Claudia De Laurentis
Braian Marchetti
Ana Siccardi



Co-organizadas por Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED)/
Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de
Mar del Plata/ Ciencias de la Educación HxEP.

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Departamento de Ciencias de la Educación

Tiempos re-inaugurales en el campo educativo contemporáneo : a propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación : Actas de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación / compilación de Claudia De Laurentis ; Braian Marchetti. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-811-091-2

1. Educación. 2. Ciencias de la Educación. I. De Laurentis, Claudia, comp. II. Marchetti, Braian, comp. III. Título.
CDD 378.121

ISBN 978-987-811-091-2



INDICE

1.- INTRODUCCIÓN, Aguirre, Jonathan

2.- PROGRAMA

EJE TEMÁTICO: CURRÍCULUM, ÁREAS CURRICULARES Y PLANES DE ESTUDIO

1.- TRANSFORMACIONES CURRICULARES AL PLAN 2014 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (FHCE-UDELAR): UN ANÁLISIS DE LOS AJUSTES AL ANEXO A LA LUZ DE LOS MECANISMOS DE NEGOCIACIÓN DEL CURRÍCULUM, Dolyenko Cámara, Ignacio y Galván Arredondo, Vanina

2.- TALLERES CURRICULARES TRANSVERSALES EN LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA DE LA FCEYS-UNMDP: UNA PROPUESTA PARA ARTICULAR LA ENSEÑANZA CON LAS FORMAS DISCURSIVAS Y LAS INTERVENCIONES INTELECTUALES PROPIAS DE LA DISCIPLINA, Lacaze, Ma. Victoria y Gramajo, Miguel Angel.

3.- PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN QUÍMICA: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORAS, Lupi, Leonardo e Islas, Ma. Soledad

4.- LAS POSIBILIDADES DE UNA PEDAGOGÍA ENCARNADA: UN ACTO PERMEABLE DE JUSTICIA CURRICULAR, Siccardi Ana Inés y Lunghi, Fiorela María

5.- DETERMINANTES CURRICULARES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CURRÍCULA INTEGRADA, DE SEGUNDO AÑO, DEL CICLO BÁSICO DE LA CARRERA DE MEDICINA DE LA ESCUELA SUPERIOR DE MEDICINA, UNIVERSIDAD DE MAR DEL PLATA, Uriarte, Ignacio Leandro; Rabino, María Cecilia y Sordini, María Victoria

EJE TEMÁTICO: DIDÁCTICA(S) Y PRÁCTICA(S) DOCENTES SITUADAS

1.- NARRATIVAS INMERSIVAS EN LA PANDEMIA Y POSPANDEMIA: INTERVENCIÓN EN EL TALLER DE APRENDIZAJE CIENTÍFICO Y ACADÉMICO (TACA) DE LA LICENCIATURA EN CCEE (FH-UNMDP) Y EXPANSIONES; Ayciriet, Federico

2.- NARRATIVAS IMPRESIONISTAS Y VISUALIDADES DISCURSIVAS. RELATOS OTROS SOBRE LAS PRÁCTICAS Y SENTIPENSARES DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA; Beltramino, Tamara

3.- VIRTUALIDAD Y PEDAGOGÍA DEL DESAPRENDER: UN CAMINO ENTRE NARRATIVAS, Bergonzi Martinez, Jonás y Goñi, Geraldina

4.- EN DOS VOCES. RELATO DE UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA ENTRE EL ENCUENTRO DE LO DIDÁCTICO Y LO NARRATIVO, Bertello, Patricia y Gaggini, Paula

5.- RE-VISITANDO LA PRÁCTICA DE EVALUAR, Buzequi, Mariana y Alquézar, Moira

6.- PERSPECTIVAS. AFECTACIONES EN EL ACTO DE EVALUAR. UN MISMO ACTO TRES FORMAS DE SENTIR LA EVALUACIÓN, Cano, Jésica y Gandini, Gladys

7.- ENRIQUECER LA ENSEÑANZA DE LOS SABERES DE FÍSICA GENERAL Y BIOLÓGICA. UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA BASADA EN EL ESTUDIO DE CASOS Y TRABAJO COLABORATIVO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS – UNMDP, Giletto, Claudia y Devoto, Eduardo.

8.- INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS ESTRATÉGICAS DISEÑADAS PARA EL FOMENTO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA ASIGNATURA HISTORIA SOCIAL ED LA PSICOLOGÍA, González, Patricio; Moya, Luis y Aguirre, Jonathan

9.- TRANSFORMACIONES EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA: VOCES Y PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS EN TIEMPOS DE EXCEPCIONALIDAD, Kap, Miriam y Perrupato, Sebastián

10.- INTEGRACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CENTRADA EN LA REFLEXIÓN EN LOS TRABAJOS PRÁCTICOS DE LABORATORIO DE LA ASIGNATURA QUÍMICA INORGÁNICA, Lupi, Leonardo y García, María

11.- FACTORES QUE PROMUEVEN LA FINALIZACIÓN DE LA TESIS DE LA CARRERA LICENCIATURA EN ECONOMÍA, Lupín, Beatriz; Pesciarelli, Sandra y Agustinelli, Silvia

12.- AL BORDE: APORTES A UNA ENSEÑANZA SITUADA DE LA ARQUITECTURA, Petrecca, Juan; Piro Nicolás y Puga, Mariana

13.- OTRAS FORMAS DE LEER EN EL AULA: WATTPAD Y OTROS CONSUMOS CULTURALES DIGITALES, Pozzoni, Emilia Oriana

14.- LOS TRABAJOS PRÁCTICOS EN LA MATERIA TEORÍA CONSTITUCIONAL DE LA FACULTAD DE DERECHO: NECESIDAD DE SU REFORMULACIÓN. UNA MIRADA PARTICIPATIVA, Riquert, Fabián

15.- EL ÁLGEBRA UNIVERSITARIA DE PRIMER AÑO EN POSPANDEMIA: ANÁLISIS PREVIO DE LOS CONTENIDOS DICTADOS EN PANDEMIA EN SEXTO AÑO DEL SECUNDARIO SUPERIOR, Valdez, Guillermo Ricardo; Pedrosa, Ma. Eugenia y Palauro, Lucía Viviana

EJE TEMÁTICO: DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA Y FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN

1.- ENTRAMANDO INVESTIGACIÓN, FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN LA UNMDP, Flores, Graciela

EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

1.- DESAPRENDER Y REAPRENDER CATEGORÍAS EDUCATIVAS DESDE EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL, Cadaveira, Gabriela

2.- UN RECORRIDO POSIBLE POR EL PLAN FINES 2 TRAYECTO PRIMARIA. HABITANDO LOS INTERSTICIOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL ENTRE LA(S) REALIDAD(ES) Y LA UTOPIÍA, Kelly, Braian. y Villarreal, Magalí

EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN AMBIENTAL

1.- CONCIENCIA ECOLÓGICA EN LA ESCUELA ESPECIAL N° 501 DE LA CIUDAD DE MIRAMAR. LA IMPORTANCIA DE REUTILIZAR, REDUCIR Y RECICLAR, Schiaffino, Alejandra

EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN, DISCAPACIDAD Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN CONTEXTO

1.- LA LUCHA POR LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS, Fruinque, Yesica y Palacios, Mirtha

EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSIDAD

1.- ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE TUTORES PARES VIRTUALES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES -UNMDP- EN EL MARCO DEL PLAN DE VIRTUALIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (PLANVES), Domínguez, Mariana y Orellano, Laura Daniela

2.- #FUIMOSDOCENTESEN PANDEMIA. NARRATIVAS DOCENTES EN TORNO A EXPERIENCIAS VIVIDAS EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE, Fixman, Viviana y Reynoso, Yanina

3.- RELATOS BIOGRÁFICOS Y VÍNCULOS PEDAGÓGICOS. UN ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LAS VOCES DE ESTUDIANTES ADSCRIPTOS/AS Y BECARIOS/AS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2022-2023), Gaggini, Paula

4.- ACOMPAÑAMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DEL ASPO. EXPERIENCIA COMO TUTORA PAR BAJO EL PROGRAMA PLANVES, Gorri, Marina.

5.- INDAGACIÓN SOBRE EL INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES EN REALIZAR TAREAS DE INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA (FCA – UNMDP), López Mendez, Alicia.

6.- EDUCACIÓN Y MAL-ESTARES CONTEMPORÁNEOS, Palomo, Paula

EJE TEMÁTICO: EDUCACIÓN Y EXTENSIÓN CRÍTICA

1.- PENSAR UNA PEDAGOGÍA DE LA COTIDIANIDAD DESDE LA INVESTIGACIÓN MILITANTE, Gambino, Paula

2.- CONTRIBUCIONES AL CAMPO DE DISCUSIONES TEÓRICAS Y POLÍTICAS SOBRE LA EXTENSIÓN CRÍTICA UNIVERSITARIA: EL CASO DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, Queirolo, M. Selene

EJE TEMÁTICO: FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- 1.- LA VIRTUALIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA, UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR EL CAMPO DE LA PRÁCTICA, Alpern, Liliana, Espíndola, Susana. y Zabala, Mercedes
- 2.- CORPOREIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE: TEJIENDO SENTIDOS PARA OTROS MUNDOS POSIBLES EN LOS PROFESORADOS DE MAR DEL PLATA; Benito, Cecilia; Galasse, Ma. Laura; García Paris, Rocío y Torres, Laura.
- 3.- EL CUADERNO DE BITÁCORA Y LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN UN INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA, Boronat, Ma. José y Leyva Ramos, Miguel
- 4.- RESIDIR LA INCERTIDUMBRE DESDE NUESTRA HISTORICIDAD FORMATIVA. UNA PROPUESTA DE INDAGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Bustamante Ma. Andrea y Galluzi, Ma. Concepción
- 5.- CUERPOS QUE NARRAN: FORMACIÓN DOCENTE Y CORPOREIDAD EN LOS PROFESORADOS DE INGLÉS DE LA UNMDP Y EL ISFD N° 19 DE MAR DEL PLATA, González, Paula
- 6.- (RE)FORMANDO EL PROFESORADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y DOCUMENTACIÓN, Goñi de Benedictis, Sabrina y Varela, Ma. Segunda
- 7.- IMPLICANCIAS DE CONOCER A NUESTROS/AS ESTUDIANTES: ALGUNAS DISCUSIONES ACERCA DE VIEJAS Y NUEVAS DESIGUALDADES EN EL INGRESO A LA FORMACIÓN DOCENTE, Guzman del Valle, M. y Chiocchetti, M.
- 8.- UTOPIÁS ENTORNO AL CAMPO DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, Lapadula, M. Florentina, Aguirre, Jonathan y Porta, Luis
- 9.- LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE BAJO EL INFLUJO DE LA CRITICALIDAD: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL INTERTERRITORIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, Yedaide, Ma. Marta y Barniú, Rosario

EJE TEMÁTICO: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DEL CAMPO EDUCATIVO

- 1.- FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA PERSPECTIVA HEGEMÓNICA: CONSTRUYENDO EPISTEMOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS OTRAS; Baldivieso, Silvia; Di Lorenzo, Lorena; Maldonado Berlo, Antonella. y Valdez, Ma. Constanza.
- 2.- “YO ANTES DE VOS”: ENREDOS EN UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA ENTRE MUJERES COLONIZADAS, Yedaide, Ma. Marta y Costa, Maricel Andrea

EJE TEMÁTICO: POLÍTICAS, CONTEXTOS Y TENDENCIAS EDUCATIVAS

- 1.- LO POLITICO Y LA POLITICA EN GESTIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTO: NUESTRAS EXPLORACIONES COMO GRUPO DE INVESTIGACIÓN, Guardia, Alfonsina
- 2.- POLÍTICAS PROVINCIALES DE INCLUSIÓN DIGITAL. LA EXPERIENCIA DEL PLAN ESCUELAS DE INNOVACIÓN EN LA PROVINCIA DE MENDOZA (2011-2015), Marchetti, Braian
- 3.- PUENTES INSTITUCIONALES PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA PUESTA EN ACTO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES (2018-2021), Monti, Melina; Vouilloz, Mauricio y De Laurentis, Claudia
- 4.- TRANSFORMACIONES QUE SUSTENTAN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, Motta, Paulina
- 5.- INTERCAMBIO INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN: LA PROPUESTA DEL PROGRAMA ESCALA DOCENTE EN CIENCIA DE LA INFORMACIÓN, Palacios, Claudia, Varela María y Fuster Caubet, Nelda
- 6.- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE EL PROGRAMA +ATR. UN ESTUDIO INTERPRETATIVO EN LA EES N°2 DE MAR DEL PLATA EN 2020-2021, Sapag, Romina
- 7.- OBSERVATORIO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES DEL PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDÓN: UN PROYECTO CENTRADO EN LA CREACIÓN DE UN ESPACIO DE INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN Y DIFUSIÓN, Varela, María; Palacios Claudia y Calo, Paula.
- 8.- HABITAR LA EDUCACIÓN RURAL. UNA INVITACIÓN AL DIÁLOGO DESDE LA METODOLOGÍA (AUTO)BIOGRÁFICA Y NARRATIVA, Vicini, Gustavo.

EJE TEMÁTICO: TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN, CONECTIVIDAD Y SOCIALIZACIÓN DIGITAL

- 1.- DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS PERFORMATIVOS PARA EL ROL PROFESIONAL DEL/LA LICENCIADO/A EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. VIVENCIAS, SENTIRES Y REFLEXIONES DE ESTUDIANTES EN LA COCREACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DIGITAL DESDE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA, Fernández, Valeria; Miller, Patricia y Perrone, Virginia.
- 2.- EDUCACIÓN A DISTANCIA. AVANCES DE UN ESTUDIO SOBRE EMOCIONES Y MOTIVACIONES EN LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE, Hoffman, Mercedes
- 3.- LA TRANSVERSALIDAD DE LAS TIC EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA DE LOS INSTITUTOS SUPERIORES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ricciardi, Ezequiel
- 4.- DISEÑO DE RECURSO DIGITAL SOBRE E EVALUACIÓN COMO ACOMPAÑAMIENTO A LA TRAYECTORIA DOCENTE, Zocchi, Mercedes Clarisa; Rabino, Ma. Cecilia y Testa, Oscar Alfredo.

EJE TEMÁTICO: TRABAJO DOCENTE, CONDICIONALES LABORALES Y FORMACIÓN PROFESIONAL

1.- DESEEDUCADAS: REFLEXIONES SOBRE BIENESTAR DOCENTE Y UN INTENTO FUGITIVO POR (DES)COMPONER LA VOCACIÓN COMO REPERTORIO PARA LA NARRACIÓN DEL YO DOCENTE, Hobaica, Ma. Belén

EJE TEMÁTICO: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, INFANCIA(S), JUVENTUD(ES) Y SUBJETIVIDADES

1.- DERECHO A LA INFORMACIÓN, TRATAMIENTO PEDAGÓGICO Y DESIGUALDADES TRANSVERSALES. UNA INDAGACIÓN A PARTIR DE INDICADORES SOCIOEDUCATIVOS, CULTURALES Y DE CONECTIVIDAD EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE MAR DEL PLATA, Aguirre, Jonathan.; Foutel, Mariana y Porta, Luis.

2.- ¿CÓMO SE VIVENCIA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL? UN ABORDAJE DESDE LAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE LXS DOCENTES QUE ENSEÑAN CON ESI EN SECUNDARIAS DE MAR DEL PLATA, Bequio, Bárbara

3.- LA INTIMIDAD DE LO COMÚN: DEVENIRES POLÍTICOS EN LA VIDA ACADÉMICA, Berengeno, Luciana

4.- TRAYECTORIAS EDUCATIVAS NO LINEALES: ABANDONO, REPITENCIA, SOBREEDAD ¿ES POSIBLE PENSAR OTRAS CATEGORÍAS PARA ABORDAR RECORRIDOS EDUCATIVOS DIFERENTES?, Bucci, Irene y García, Ma. Cristina

5.- “ESTUDIAR PARA SER ALGUIEN”. UN ANÁLISIS SOBRE EL VALOR OTORGADO A LA FORMACIÓN POR PARTE DE JÓVENES DEL BARRIO EL MARTILLO - PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDON, Parson, Luciana

6.- REVISANDO EL CANON ESCOLAR. LA SELECCIÓN LITERARIA Y LA SUBJETIVIDAD DEL SUJETO SECUNDARIO, Rivas, Florencia y Torovato, Marianela

INTRODUCCIÓN

Aguirre Jonathan

Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET.

aguirrejonathanmdp@gmail.com

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 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, recientemente, la apertura del Profesorado en Ciencias de la Educación -2022-, han ensanchado y reforzado líneas y proyectos de investigación que nos convocan a reconocer al Ciclo de Formación de Docenteⁱ como espacio germinal del Departamento de Ciencias de la Educación.

Recuperando el espíritu de las ediciones anteriores y con el propósito de promover el intercambio entre investigadorxs en educación, estas V Jornadas y los trabajos que en esta obra se condensan buscan abrir un espacio para la socialización, el debate y la reflexión de investigaciones y proyectos de investigación que abordan, desde diversos enfoques y con diferentes metodologías, objetos de investigación significativos en torno a la materia que nos convoca. En este marco, y luego de cuatro desafiantes y difíciles años, las V Jornadas de Investigadorxs en Educación, que con mucho entusiasmo compartimos en el mes de octubre del 2022, reunieron 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 Universidad y el marco orientador, docencia, 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 pusieron en diálogo perspectivas y experiencias provenientes de los distintos espacios y saberes disciplinares, que habilitaron otras escuchas y resonancias.

El Departamento de Ciencias de la Educación, a partir de estas coordenadas y a propósito de la apertura del profesorado antes mencionado, se propuso en el marco del encuentro los siguientes puntos a destacar,

- -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 del Departamento de Ciencias de la Educación y en otras instituciones del Nivel Superior Universitario y Terciario a nivel local y regional.
- -Generar intercambios sobre aportes metodológicos y campos temáticos de las Ciencias de la Educación.
- -Reflexionar sobre los aportes de las investigaciones y aspectos vinculados a la interrelación entre proyectos, grupos y programas.
- -Potenciar las experiencias y saberes de investigadorxs en formación, estudiantes y graduadxs de la CEDU y estudiantes de las carreras de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación.
- -Habilitar un espacio de encuentro y socialización académica en donde investigadorxs, docentes y estudiantes visibilicen sus 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 V Jornadas se realizaron los días 27, 28 y 29 de octubre. Se iniciaron en la sede de ADUM (Agremiación Docente Universitaria Marplatense) con palabras de apertura a cargo del Dr. Enrique Andreotti Romanin, decano de la Facultad de Humanidades, el Dr. Luis Porta, Secretario de Investigación y Posgrado, el Dr. Jonathan Aguirre, Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la misma Universidad y la Dra. Mariana Foutel, Directora del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Las presentaciones coincidieron en la celebración de la participación activa de los estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, tanto en la organización como en el desarrollo de experiencias de investigación, un importante hito desde la re-apertura de la carrera de la Licenciatura en el año 2019 y la reciente apertura del Profesorado en el presente año.

A continuación, se presentó el primer Panel de Grupos y Proyectos en el que se socializaron los trabajos que se vienen desarrollando en los grupos GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales), GIESE (Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas) y GIESPA (Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica) enmarcados en el CIMED. El Dr. Porta, la Dra. Yedaide y la Dra. Foutel, respectivamente, compartieron las principales líneas de investigación de los grupos a los que pertenecen y resaltaron un interés profundo en las narrativas autobiográficas como producción de conocimientos y en la co-construcción de experiencias.

Las Jornadas continuaron con tres conversatorios simultáneos en los que se comentaron experiencias, investigaciones, proyectos de intervención y extensión realizados no sólo en la ciudad de Mar del Plata, sino con participantes de Buenos Aires, San Luis y Uruguay. Por la tarde se realizó la Mesa de Intercambio de especialistas externos en la que se presentaron el Dr. Eduardo Langer, la Dra. Julieta Armella, la Dra. Sofía

Dafunchio, la Dra. Carla Villagran y la Dra. Eloisa Bordoli compartiendo experiencias de investigaciones socioeducativas en otros territorios desde la Universidad Nacional de San Martín, Universidad de la República de Uruguay y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, finalizando este primer encuentro con el desarrollo de la Conferencia Central a cargo de la Dra. Silvia Grinberg (UNSAM-CONICET) quien presentó *Devenir de la escolarización secundaria y desigualdad educativa en tiempos de (post) pandemia: un estudio en el partido de Gral. San Martín, Mar del Plata, Córdoba Capital y Caleta Olivia* invitando a pensar la escuela como un lugar de disputa y relaciones de poder.

El día viernes 28 de octubre se inició la jornada con una nueva ronda de tres conversatorios simultáneos en el que se socializaron proyectos de tesis y trabajos realizados en grupos de investigación con la presencia de colegas de distintas universidades del país y de Uruguay. Como resultado de uno de los conversatorios se originó la idea de conformar redes nacionales de investigaciones educativas con el propósito de dar a conocer la diversidad de trabajos que se vienen efectuando en distintos puntos del país. Posteriormente se llevó adelante el segundo Panel coordinado por el Esp. Eduardo Devoto, en el que las Mg. Alfonsina Guardia y la Esp. Silvia Zuppa compartieron los proyectos presentados y los que se vienen desarrollando en los grupos GIEDHICS (Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia) e HIPOGED (Grupo de Investigación en Historia, Política y Gestión).

Por la tarde se presentaron dos paneles más, el tercero tendiente a socializar Grupos y Proyectos de Extensión con la participación del Dr. Ramallo, el Dr. Aguirre y la Dra. Yedaide, y el cuarto dando a conocer trabajos de los grupos GICEC (Grupo de Investigaciones en Conocimiento, Educación y Comunicación) a cargo de la Prof. Senger y la Esp. Garmendia, GIEPE (Grupo de Investigación en Políticas Educativas) a cargo de la Dra. De Laurentis, y GIFE (Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación) a cargo de la Dra. Flores. Se resaltó la riqueza de la conformación interdisciplinaria y

heterogénea de los grupos contando con integrantes docentes, estudiantes, de otras unidades académicas y distintas disciplinas.

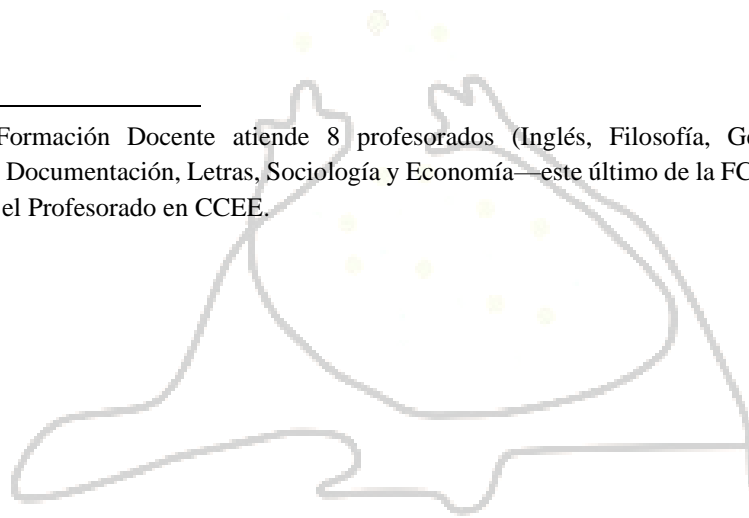
Esta segunda jornada finalizó con una tertulia de cierre a cargo del Dr. Luis Porta de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Dra. Isabel Molinas de la Universidad Nacional del Litoral que denominaron “*Río y Mar tal para cual. Diálogo en torno a ficciones compartidas para construir futuro*”. Con una puesta en escena, iluminación, sonido, escenografía, generaron un clima de diálogo íntimo en el que se enlazaron infinidad de ficciones literarias para dar cuenta de las experiencias estéticas como forma de conocer y ser en el mundo.

Finalmente, el día sábado 29 las actividades se trasladaron al Complejo Universitario e iniciaron con el Ateneo de Socialización de proyectos y trabajos de estudiantes de la Cohorte 2020 de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria y dos conversatorios simultáneos. En el ateneo participaron estudiantes de las facultades de Ciencias Agrarias, de Ciencias Exactas y Naturales, de Psicología, de Derecho, de Humanidades, de Ciencias de la Salud y Trabajo Social y de Institutos de Formación Docente de Mar del Plata implicando diversidad de enfoques y metodologías utilizadas en cada propuesta. Como última actividad del día se llevaron a cabo tres Mesas- Taller a cargo de estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de manera simultánea. Se abordaron temáticas diversas tanto micro-experiencias de investigación como proyectos de intervención elaborados en el marco de las distintas materias de la Licenciatura y el Profesorado con propuestas que involucraron lenguajes artísticos.

En mi carácter de Director del Departamento de Ciencias de la Educación me resta agradecer a quienes hicieron posible estas jornadas. Al equipo organizador, al Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades, al Gremio ADUM por la articulación y la generosa actitud de brindar sus instalaciones para el encuentro, a las autoridades 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. Las Jornadas se llevaron a cabo procurando la participación de docentes, investigadorxs, becarixs y estudiantes que se cotidianamente 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 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 a lxs organizadorxs y a todxs lxs autorxs que brindaron su aporte para la concreción de esta obra.

ⁱ El Ciclo de Formación Docente atiende 8 profesorados (Inglés, Filosofía, Geografía, Historia, Bibliotecología y Documentación, Letras, Sociología y Economía—este último de la FCEyS—) además de la Licenciatura y el Profesorado en CCEE.



V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación¹

“Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación”

Mar del Plata 27, 28 y 29 de octubre 2022

Co-organizan: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED)/ Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata/ Ciencias de la Educación HxEP.

Las **V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación** “*Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación*” buscan promover un espacio para la socialización, el debate y la reflexión en torno a investigaciones y proyectos que abordan la Educación, desde diversos enfoques y con diferentes metodologías.

Nos es grato compartirle que luego de una amplia convocatoria, en la hemos recibido más de 150 ponencias, esta V contará con el desarrollo de **paneles** especiales de grupos y proyectos del CIMED, **conversatorios** y mesas de intercambio con la participación de especialistas externos; un **ateneo** de socialización de proyectos y trabajos de estudiantes de la Cohorte 2020 de la Carrera de Posgrado Especialización en Docencia Universitaria y el desarrollo de **mesas-taller** de estudiantes de la Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata y de la Universidad Nacional de San Martín. **Cabe señalar que se trata de actividades no aranceladas, en todos los formatos de participación.**

Las Jornadas se realizarán los días 27 y 28 de octubre de 2022 en la sede de Adum (Agremiación Docente Universitaria Marplatense) cita en: Tomás Guido 3256, mientras que el sábado 29, las actividades se desarrollarán en el Complejo Universitario, Funes 3360. Recordamos que, en la intención de facilitar la participación de nuestra comunidad académica en estas Jornadas, **se ha aprobado la suspensión de las clases de las diversas carreras ofrecidas por el Departamento**

¹ Las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación han sido declaradas de INTERÉS EDUCATIVO tanto por la DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (RESOC-2022-1713) como por la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN de la MGP (RR-2022-1227). A su vez, cuentan con la declaración de INTERÉS CULTURAL, por la SECRETARIA DE CULTURA DE LA MGP (RR-2022-1201), y de INTERÉS TURÍSTICO por el ENTE MUNICIPAL DE TURISMO DE LA MGP (RR-2022-290).

de Ciencias de la Educación, durante los días jueves 27 y viernes 28 de octubre de 2022 (OCA N°586/22).

Con gran alegría les presentamos a quienes nos acompañarán en este esperado evento y compartimos, a continuación, el **PROGRAMA GENERAL**; el **PROGRAMA EXTENDIDO** y los **RESÚMENES** de las ponencias participantes de estas V Jornadas.

CONFERENCISTAS INVITADXS

Dra. SILVIA GRINBERG. Investigadora Principal del CONICET y docente de grado y posgrado, Argentina

Presenta: *Devenir de la escolarización secundaria y desigualdad educativa en tiempos de (post) pandemia: un estudio en el partido de Gral. San Martín, Mar del Plata, Córdoba Capital y Caleta Olivia*



Dr. LUIS PORTA. Investigador principal del CONICET, Profesor en la Facultad de Humanidades, UNMDP y Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades-UNMDP.

Presenta: *Río y Mar tal para cual. Diálogo en torno a ficciones compartidas para construir futuro*



DRA. ISABEL MOLINAS. Profesora titular e investigadora de la UNL. Directora del Proyecto de investigación “La Enseñanza del Diseño de Experiencias en el Campo de la Comunicación Visual” (FADU-UNL) y la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL). Integra el Consejo Asesor de Ediciones UNL y dirige la Colección Umbrales de Vera Cartonera (UNL-CONICET).

Presenta: *Río y Mar tal para cual. Diálogo en torno a ficciones compartidas para construir futuro*



ESPECIALISTAS EXTERNXS



Dr. EDUARDO LANGER. Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín; Investigador Adjunto del CONICET y Profesor en la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Presenta: *Escolarización, sujetos y desigualdades post pandemia*



DRA. JULIETA ARMELLA. Docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de San Martín e Investigadora asistente del CONICET.

Presenta: *Educar (entre) las máquinas. Escuela y tecnología en la sociedad postmedia*



Dra. SOFIA DAFUNCHIO. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de San Martín

Presenta: *Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la Unsam: un espacio para la investigación, el encuentro creativo y las historias colectivas* (junto a la **DRA. YANINA CARPENTIERI** (UNSAM))



DRA. CARLA VILLAGRAN Investigadora Asistente en el CONICET, investigadora integrante del CIRISE-UACO y Profesora en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Presenta: *El estudio de las políticas curriculares en perspectiva microfísica y desde la cotidianidad escolar*



DRA. ELOÍSA BORDOLI Docente e investigadora del Instituto de Educación; investigadora Nivel II de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación ANII; Coordinadora del Doctorado en Educación de la FHCE de la Universidad de la República (Udelar / Uruguay)

Presenta: *Las políticas de inclusión educativa en Educación Básica en los gobiernos progresistas: avances y limitaciones*

PANELISTAS INVITADXS



DR. LUIS PORTA. Profesor e investigador en la Facultad de Humanidades, UNMdP. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED). Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades-UNMdP

Presenta: *Derivas de la Investigación: la expansión biográfica*



DRA. MARIA MARTA YEDAIDE. Profesora e investigadora en la Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED) y del Grupo de Extensión: Reescrituras en el Campo de la Educación (CIMED).

Presenta: *Ahora por/con ellas: Pedagogías vivas en los interterritorios y Cuidando lo común: tan necesario como impensado*



DRA. MARIANA FOUTEL. Profesora e investigadora en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y en la Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA-CIMED).

Presenta: *Principales desafíos de la profesión académica en Tiempos (re)inaugurales*



DRA. SONIA BAZAN. Profesora e investigadora en la Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS-CIMED).

Presenta: *Enseñar a pensar sobre el tiempo en contextos de Posthumanismo. Itinerarios confluyentes del grupo GIEDHiCS*



MG. ALFONSINA GUARDIA. Docente regular de la Facultad de Derecho, UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Historia, Política y Gestión de la Educación (HIPOGED-CIMED).

Presenta: *Lo político y la política en gestiones educativas en contexto: nuestras exploraciones como grupo de investigación*



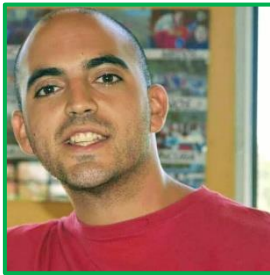
DRA. SILVIA BRANDA. Profesora e investigadora en la Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD- CIMED).

Presenta: *Formar-nos para la libertad. Experiencias individuales y colectivas de docentes del profesorado*



Dr. RAMALLO FRANCISCO. Investigador Asistente en el CONICET; Docente e Investigador de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Director del Grupo de Extensión: Pedagogía (CIMED).

Presenta: *Saberes blandos, plasticidad social y eróticas cuir en la Universidad*



Dr. JONATHAN AGUIRRE Profesor e investigador en la Facultad de Humanidades, UNMdP; y Becario Posdoctoral de CONICET. Director del Grupo de Extensión: Interpretación/Formación Datos Educativos y Culturales de MdP. (GIFDEC- CIMED).

Presenta: *Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón*



Esp. LAURA PROASI. Profesora e investigadora en en la Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Proyecto de Extensión: Pedagogía en Zapatillas (CIMED).

Presenta: *El espacio de apoyo escolar. Un dispositivo co-gestionado de construcción interterritorial de experiencias poderosas en clave de educación popular*



Esp. EMILIA GARMENDIA. Profesora e investigadora en la Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigaciones en Conocimiento, Educación Y Comunicación (GICEC-CIMED).

Presenta: *Antecedentes y prospectivas del GICEC, nuevos desafíos ante la configuración de la carrera de ciencias de la educación en el seno de la FH*



Dra. CLAUDIA DE LAURENTIS. Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIPE-CIMED).

Presenta: *GIEPE: Relato de un inicio: de trayectos que se cruzan, intereses que convergen y proyectos que asoman*



Dra. GRACIELA FLORES. Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE-CIMED).

Presenta: *Entamando investigación, filosofía y educación en la UNMDP*

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

JUEVES 27 DE OCTUBRE

8.30hs. Acreditación y palabras de apertura (Galpón de ADUM). A/cargo de:

Dr. Enrique Andreotti Romanin (UNMdP-CONICET), Decano de la Facultad de Humanidades-UNMdP.

Dr. Luis Porta (UNMdP-CONICET), Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades-UNMdP.

Dra. Mariana Foutel, (UNMdP), Directora del CIMED.

Dr. Jonathan Aguirre (UNMdP-CONICET), Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades-UNMdP.

9 a 10.30hs. Conferencia Inaugural -(Galpón de ADUM).

Dra. Silvia Grinberg (UNSAM-CONICET).

Presenta: “Devenir de la escolarización secundaria y desigualdad educativa en tiempos de (post) pandemia: un estudio en el partido de Gral. San Martín, Mar del Plata, Córdoba Capital y Caleta Olivia”

Coordina: Luis Porta

11 a 13hs. Conversatorios simultáneos

- Conversatorio I. Coordina: Andrea Bustamante (Galpón de ADUM).
- Conversatorio II. Coordina: Sebastián Trueba (Aula 1).
- Conversatorio III. Coordina: Matías Baigorria (Aula 3).

15.30 a 17.30hs. Mesa de Intercambio-Especialistas Externos- Experiencias de Investigaciones Socioeducativas en otros territorios (Galpón de ADUM).

Dr. Eduardo Langer (UNSAM-CONICET). Presenta: “Escolarización, sujetos y desigualdades post pandemia”

Dra. Julieta Armella (UNSAM-CONICET). Presenta: “Educar (entre) las máquinas. Escuela y tecnología en la sociedad postmedia”

Dra. Sofia Dafunchio (UNSAM) y Dra. Yanina Carpentieri (UNSAM) "Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la Unsam: un espacio para la investigación, el encuentro creativo y las historias colectivas"

Dra. Carla Villagran (UNPa-CONICET). Presenta: “El estudio de las políticas curriculares en perspectiva microfísica y desde la cotidianidad escolar”

Dra. Eloísa Bordoli (Universidad de la República/ Uruguay). Presenta: “Las políticas de inclusión educativa en Educación Básica en los gobiernos progresistas: avances y limitaciones”

Coordina: Jonathan Aguirre

18hs a 19.30hs. Panel I Grupos y Proyectos. (Galpón de ADUM).

Dr. Luis Porta (GIEEC-CIMED). Presenta: “Derivas de la Investigación: la expansión biográfica”

Dra. Maria Marta Yedaide (GIESE-CIMED). Presenta: Ahora por/con ellas: Pedagogías vivas en los interterritorios

Mg. Mariana Foutel (GIESPA-CIMED). Presenta: Principales desafíos de la profesión académica en Tiempos (re)inaugurales

Coordina: Laura Proasi

VIERNES 28 DE OCTUBRE

8.30 a 10.30hs. Conversatorios simultáneos

- Conversatorio IV. Coordinadora: Paula Gonzalez (Galpón de ADUM).
- Conversatorio V. Coordinador: Sebastian Perrupato (Aula 1).
- Conversatorio VI. Coordinador: Federico Ayciriet (Aula 3).

11 a 13hs. Panel II Grupos y proyectos (Galpón de ADUM).

Dra. Sonia Bazan (GIEDHICS-CIMED). Presenta: “Enseñar a pensar sobre el tiempo en contextos de Posthumanismo. Itinerarios confluyentes del grupo GIEDHiCS”

Mg. Alfonsina Guardia (HIPOGED-CIMED). Presenta: "Lo político y la política en gestiones educativas en contexto: nuestras exploraciones como grupo de investigación"

Dra. Silvia Branda (GIEFOD- CIMED). Presenta: “Formar-nos para la libertad. Experiencias individuales y colectivas de docentes del profesorado”

Coordina: Eduardo Devoto

15.30 a 17hs. Panel III- Grupos y proyectos de Extensión en Educación. (Galpón de ADUM).

Dr. Ramallo Francisco (Pedagogía-CIMED). Presenta: “Enseñar a pensar sobre el tiempo en contextos de Posthumanismo. Itinerarios confluyentes del grupo GIEDHiCS”

Dr. Jonathan Aguirre (GIFDEC- CIMED). Presenta: "Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón"

Esp. Laura Proasi (Pedagogía en Zapatillas-CIMED). Presenta: "El espacio de apoyo escolar. Un dispositivo co-gestionado de construcción interterritorial de experiencias poderosas en clave de educación popular"

Dra. María Marta Yedaide (Reescrituras en el Campo de la Educación- CIMED). Presenta: “Cuidando lo común: tan necesario como impensado”

Coordina: Paula Gambino

17.30hs a 18.30hs. Panel V Grupos y proyectos. (Galpón de ADUM).

Esp. Emilia Garmendia (GICEC-CIMED). Presenta: “Antecedentes y prospectivas del GICEC, nuevos desafíos ante la configuración de la carrera de ciencias de la educación en el seno de la FH”

Dra. Claudia De Laurentis (GIPE-CIMED). Presenta: “GIEPE: Relato de un inicio: de trayectos que se cruzan, intereses que convergen y proyectos que asoman”

Dra. Graciela Flores (GIFE-CIMED) Presenta: “Entramando investigación, filosofía y educación en la UNMDP”

Coordina: Braian Marchetti

19hs. TERTULIA DE CIERRE (Galpón de ADUM).

Dra. Isabel Molinas (UNL) y Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET). Presentan: *Río y Mar tal para cual. Diálogo en torno a ficciones compartidas para construir futuro*

21hs- FIESTA DE CIERRE DE LAS V JORNADAS

SÁBADO 29 DE OCTUBRE

9hs a 11hs. Ateneo y Conversatorios simultáneos. (Complejo Universitario -Funes 3360)

- Ateneo de socialización de proyectos y trabajos de estudiantes de la Cohorte 2020 de la CEDU. Coordina: María Galuzzi (AULA 17 -Complejo Universitario)
- Conversatorio VII. Coordina: Gabriela Cadaveira (AULA 15 -Complejo Universitario)
- Conversatorio VIII. Coordina: Mercedes Hoffmann (AULA 18 - Complejo Universitario)

11.30 a 13hs Mesas-talleres de Estudiantes la Lic. y Prof. en CCEE simultáneas

- Mesa-taller 1. Coordina: Bárbara Bequio y Belen Hobaica (AULA 17 - Complejo Universitario)
- Mesa-taller 2. Coordinan: Iara Fioritti y Rosario Barniu (AULA 18 - Complejo Universitario)
- Mesa-taller 3. Coordina: Maira Duna (AULA 15 -Complejo Universitario)

13.30hs. Cierre de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos. (Galpón de ADUM).

Narrativa transversal y relatoría final: María Galluzzi

CRONOGRAMA EXTENDIDO

Jueves 27 de Octubre– ADUM- (Roca 3855)-		
8:30 hs.	Acreditación y palabras de apertura	
Galpón de ADUM	Dr. Enrique Andreotti Romanin (Decano) Dr. Luis Porta (Secretario de Investigación Posgrado- Director CIMED) Dra. Mariana Foutel (Directora del CIMED) Dr. Jonathan Aguirre (Director Departamento de CCEE)	
CONFERENCIA INAUGURAL		
9:00 a 10:30hs.	Conferencia Inaugural	Dra. Silvia Grinberg (UNSAM-CONICET)

Galpón de ADUM	Coordina: Luis Porta	"Devenir de la escolarización secundaria y desigualdad educativa en tiempos de (post) pandemia: un estudio en el partido de Gral. San Martín, Mar del Plata, Córdoba Capital y Caleta Olivia"	
CONVERSATORIOS SIMULTÁNEOS			
11 a 13 hs. Galpón de ADUM	Conversatorio I Coordina: Andrea Bustamante	M. Florentina Lapadula, Jonathan Aguirre y Luis Porta	"Utopías entorno al campo de la práctica en la formación inicial docente"
		Jonathan Aguirre, Mariana Foutel y Luis Porta	"Derecho a la información, tratamiento pedagógico y desigualdades transversales. Una indagación a partir de indicadores socioeducativos, culturales y de conectividad en escuelas secundarias de Mar del Plata"
		Pedro E. Perez, Pedro Sanllorenti y Alejandro Berardi	"Recorridos en la regulación de la profesión académica en la UNMdP, como condición de posibilidad de la profesión. Entre la precarización y la protección"
		Claudia De Laurentis, Melina Monti y Mauricio Vouilloz	"Puentes institucionales para garantizar el derecho a la educación superior: la puesta en acto de políticas universitarias en la Facultad de Humanidades (2018-2021)"
		Braian Marchetti	"Las políticas de inclusión digital y la articulación entre los distintos niveles de definición. La experiencia del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) en la provincia de Mendoza"
		Pedro E. Perez, Facundo Solanas Y Silvia N. Rovira	"El derecho a la formación de los docentes universitarios en la Argentina. Surgimiento y respuestas en la negociación colectiva"
		María Concepción Galluzzi	"La Residencia docente en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Trazos sensibles en la conformación de un nuevo escenario"
		María Concepción Galluzzi y María Andrea Bustamante	"Residir la incertidumbre desde nuestra historicidad formativa. Una propuesta de indagación en la formación docente del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación"

		Stefanía Conde	"Aproximación a las posiciones sindicales en educación secundaria en torno a las políticas de inclusión educativa (Uruguay, 2005-2019)"
11 a 13 hs. Aula 1 Adum	Conversatorio II Coordina: Sebastián Trueba	Crego, Francisco Ramallo y Luis Porta	"Investigar la docencia. Desplazamientos eróticos en el estudio de Profesores Memorables to"
		Claudia Carro	"Biografización del aprendizaje y configuración de la relación con el saber en el proceso de convertirse en profesor"
		Antonella Belletti, Belén Jeréz, Pedro Labrador y Sebastián Trueba	"Avances de la investigación: Estrategias exitosas construidas en pandemia por docentes (formadxs y en formación). Un estudio narrativo en institutos de formación docente de la ciudad de Mar del Plata"
		Lucía Valdez Stella y Anabela Paleso Rodríguez	"(Re)encantar la academia: un rescate desde las utopías"
		Anabela Paleso Rodríguez	"Educación y utopías: metodologías posibles para el rescate de los inéditos viables e inviables"
		Daniel Román March	"La mirada amorosa del docente en las trayectorias escolares"
		Irene Bucci y Maria Cristina Garcia	"Trayectorias educativas no lineales: abandono, repitencia, sobriedad. ¿Es posible pensar otras categorías para abordar recorridos educativos diferentes?"
		Alejandro Fernández Landoni	"Efectos del cese de la presencialidad en los aprendizajes de los estudiantes del Área Metropolitana de Buenos Aires"
		Guillermo Valdez, María Eugenia Pedrosa y Lucia Palauro	"El Algebra Universitaria de primer año en pospandemia"
11 a 13hs.	Conversatorio III	Juan Petrecca, Nicolás Piro y Mariana Puga	"Al Borde. Aportes a una enseñanza situada del proyecto"
		M. Victoria Lacaze y Miguel. A Gramajo	"Talleres curriculares transversales en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía, FCEyS-UNMDP: Una propuesta para articular la enseñanza, las

Aula 2 ADUM	Coordina: Matías Baigorria		formas discursivas y las intervenciones intelectuales de la disciplina"
		Ignacio Dolyenko Cámara y Vanina Galván Arriondo	"Transformaciones curriculares al Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Educación (FHCE-Udelar)"
		María Cecilia Rabino, Ignacio Uriarte y María Victoria Sordini	"Determinantes curriculares de rendimiento académico en currícula integrada, de segundo año, del ciclo básico de la carrera de medicina de la Escuela Superior de Medicina, UNMDP"
		Augusto Geraci y Zoe Riamonde	"El Curriculum Prioritario en práctica"
		Ana Inés Siccardi y Fiorela María Lunghi	"Las posibilidades de una pedagogía encarnada: un acto permeable de justicia curricular"
		Celina Martín	"La transversalización curricular de la perspectiva de género: Un análisis interpretativo de los Planes de Trabajo Docente de la carrera del Profesorado de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la UNMDP (2022)"
		María Julia Gutiérrez y Julieta Bustamante	"Una experiencia inaugural de Residencia en el Profesorado en Ciencias de la Educación-UNMDP"
		Tamara Beltramino	"Narrativas impresionistas y visualidades discursivas. Relatos otros de la formación docente en educación artística"
		Bárbara Bequio	"¿Cómo se vivencia la Educación Sexual Integral? Un abordaje desde las narrativas autobiográficas de lxs docentes que enseñan con ESI"

<p>15.30 a 17.30hs.</p> <p>Galpón de ADUM</p>	<p>Mesa de Intercambio-Especialistas Externos</p> <p><i>Experiencias de Investigaciones Socioeducativas en otros territorios</i></p> <p>Coordina: Jonathan Aguirre</p>	<p>Dr. Eduardo Langer (UNSAM-CONICET) "Escolarización, sujetos y desigualdades post pandemia"</p> <p>Dra. Julieta Armella (UNSAM-CONICET) "Educar (entre) las máquinas. Escuela y tecnología en la sociedad postmedia"</p> <p>Dra. Sofía Dafuncho (UNSAM) y Dra. Yanina Carpentieri (USAM) "Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la Unsam: un espacio para la investigación, el encuentro creativo y las historias colectivas"</p> <p>Dra. Carla Villagran (UNPa-CONICET) "El estudio de las políticas curriculares en perspectiva microfísica y desde la cotidianidad escolar"</p> <p>Dra. Eloísa Bordoli (Universidad de la República/ Uruguay) "Las políticas de inclusión educativa en Educación Básica en los gobiernos progresistas: avances y limitaciones"</p>
<p>18 a 19.30hs</p> <p>Galpón de ADUM</p>	<p>Panel I Grupos y Proyectos CIMED</p> <p>Coordina: Laura Proasi</p>	<p>Dr. Luis Porta (GIEEC-CONICET) "Derivas de la Investigación: la expansión biográfica"</p> <p>Dra. Maria Marta Yedaide (GIESE) "Ahora por/con ellas: Pedagogías vivas en los interterritorios"</p> <p>Mg. Mariana Foutel (GIESPA) "Principales desafíos de la profesión académica en Tiempos (re)inaugurales"</p>

VIERNES 28 DE OCTUBRE –ADUM (Roca 3855)-

CONVERSATORIOS SIMULTÁNEOS

<p>8.30 a 10.30 hs.</p>	<p>Conversatorio IV</p> <p>Coordina: Paula González</p>	<p>Maria Marta Yedaide y Maricel Costa</p>	<p>"Yo antes de vos": Enredos en un proceso de investigación narrativa entre mujeres colonizadas"</p>
		<p>Maria Ines Blanc, Silvia Branda y Silvina Pereyra</p>	<p>"El relato autoetnográfico como forma de (re)conocimiento. Nuestras experiencias como sobrevivientes"</p>
		<p>Paula González</p>	<p>"Cuerpos que narran: corporeidad en la formación de docentes de inglés"</p>

Galpón de ADUM		Santiago Diaz	"Cuerpxs vibrantes. Performar como práctica metodológica de investigación indisciplinada en la Formación Docente"
		Maria Ines Blanc, Viviana Silvia Fixman y Carla Cecchi	"Investigación en tres actos (¿actores?) Lo autobiográfico atravesando el final del doctorado"
		Paula Gambino	"Pensar una pedagogía de la cotidianidad desde la investigación militante"
		Luciana Berengeno	"La intimidad de lo común: devenires políticos en la vida académica"
		Jonas Bergonzi Martinez y Geraldina Goñi	"Virtualidad y pedagogía del desaprender: un camino entre narrativas"
		Silvia Baldivieso, Lorena Di Lorenzo, Antonella Maldonado y Constanza Valdéz	"Formación en investigación en educación más allá de la perspectiva hegemónica: construyendo epistemologías y metodologías otras"
		María Marta Yedaide y Rosario Barniu	"La construcción de la subjetividad docente bajo el influjo de la criticalidad: una primera aproximación al interterritorio de la Educación Superior"
8.30 a 10.30 hs. Aula 1 Adum	Conversatorio V Coordina: Sebastián Perrupato	Miriam Kap	"Vanguardias didácticas: concepciones y prácticas de enseñanza emergentes"
		Graciela Efron y Elena Génova	"Innovar en las aulas de Contextos de Encierro durante la Pandemia. Reflexiones desde una experiencia de extensión"
		Laura Graciela Escanes	"Culturas participativas y afecciones docentes"
		Liliana Alpern, Susana Espíndola y Mercedes Zabala	"La virtualidad en tiempos de pandemia, una oportunidad para repensar el Campo de la Práctica"
		Miriam Kap y Sebastián Perrupato	"Transformaciones en el campo de la didáctica: voces y prácticas universitarias en tiempos de excepcionalidad"
		Luciana Parson e Ivana Teijón	"Aprendiendo a enseñar en pandemia. Prácticas docentes virtualizadas"
		Melina Gouveia y Lucia Perco Llanos	"Los desafíos de la pandemia por el Covid-19: Universidad y derecho a la educación"
		Mariana Flores	"Representaciones docentes sobre el uso de tecnologías en prácticas pandémicas"

			durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2020"
		Paula Palomo	"Educación y mal-estares contemporáneos "
		Viviana Fixman, Yanina Reynoso García	"#fuimosdocentesenpandemia. Narrativas docentes en torno a experiencias vividas en tiempos de incertidumbre"
8.30 a 10.30 hs. Aula 2 Adum	Conversatorio VI Coordina: Federico Ayciriet	Sonia Bazán y Benjamín Rodríguez	"Cuando lo sólido desaparece... ¿dónde hacer pie? Preguntas para un itinerario de construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia"
		Fabian Luis Riquert	"Intervención didáctica en la Cátedra "Teoría Constitucional" de la Facultad de Derecho: Perspectiva participativa para la reformulación de la propuesta de los Trabajos Prácticos"
		Sonia Bazán, Eduardo Devoto y Benjamín Rodríguez	"La piedra en el zapato. Cómo identificar problemas para construir proyectos educativos"
		Beatriz Lupín, Sandra Pesciarelli y Silvia Agustinelli	"Factores que promueven la finalización de la tesis de la Carrera Licenciatura en Economía"
		María Concepción Galluzzi y Sonia Alejandra Bazán	"Las prácticas de lectura y escritura en las ciencias sociales. La ficción literaria y la escritura como dispositivo didáctico"
		Florencia Rivas y Marianela Trovato	"Revisando el canon escolar. La selección literaria y la subjetividad del sujeto secundario"
		Mariana Buzeki y Moira Alquézar	"Re-visitando la práctica de evaluar"
		Mercedes Zocchi, Oscar Testa y María Cecilia Rabino	"Diseño de recurso digital sobre e evaluación como acompañamiento a la trayectoria docente"

<p>11 a 13hs. Galpón de ADUM</p>	<p>Panel II Grupos y Proyectos CIMED</p> <p>Coordina: Eduardo Devoto</p>	<p>Dra. Sonia Bazan (GIEDHICS) “Enseñar a pensar sobre el tiempo en contextos de Posthumanismo. Itinerarios confluyentes del grupo GIEDHiCS”</p> <p>Mg. Alfonsina Guardia (HIPOGED) "Lo político y la política en gestiones educativas en contexto: nuestras exploraciones como grupo de investigación"</p> <p>Dra. Silvia Branda (GIIEFOD) “Formar-nos para la libertad. Experiencias individuales y colectivas de docentes del profesorado. CV y foto en carpeta”</p>
<p>15.30 a 17hs. Galpón de ADUM</p>	<p>Panel III- Grupos y proyectos de Extensión en Educación. CIMED</p> <p>Coordina: Paula Gambino</p>	<p>Dr. Ramallo Francisco (Pedagoría) “Saberes blandos, plasticidad social y eróticas cuir en la Universidad”</p> <p>Dr. Jonathan Aguirre (GIFDEC) "Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón"</p> <p>Esp. Laura Proasi (Pedagogía en Zapatillas) "El espacio de apoyo escolar. Un dispositivo co-gestionado de construcción interterritorial de experiencias poderosas en clave de educación popular"</p> <p>Dra. Maria Marta Yedaide (Reescrituras en el Campo de la Educación) “Cuidando lo común: tan necesario como impensado”</p>
<p>17.30hs a 18.30hs Galpón de ADUM</p>	<p>Panel V- Grupos y proyectos CIMED</p> <p>Coordina: Braian Marchetti</p>	<p>Esp. Emilia Garmendia (GICEC) “Antecedentes y prospectivas del GICEC, nuevos desafíos ante la configuración de la carrera de ciencias de la educación en el seno de la FH”</p> <p>Dra. Claudia De Laurentis (GIPE) “GIEPE: Relato de un inicio: de trayectos que se cruzan, intereses que convergen y proyectos que asoman”</p> <p>Dra. Graciela Flores (GIFE) “Entramando investigación, filosofía y educación en la UNMDP”</p>

19hs. (Galpón de ADUM).	TERTULIA DE CIERRE.	Dra. Isabel Molinas (UNL) y Dr. Luis Porta (UNMdP-CONICET) <i>“Río y Mar tal para cual. Diálogo en torno a ficciones compartidas para construir futuro”</i>
----------------------------	----------------------------	---

SÁBADO 29 DE OCTUBRE – Complejo Universitario (Aulario)			
ATENEO DE SOCIALIZACIÓN CEDU 2020			
9 a 11 hs. AULA 17 Complejo UNMDP	Ateneo de socialización de proyectos y trabajos de estudiantes de la Cohorte 2020 de la CEDU Coordina: María Galuzzi	Claudia Giletto	“Enriquecer la enseñanza de los saberes de física general y biológica. una intervención didáctica basada en el estudio de casos y trabajo colaborativo en la Facultad de Ciencias Agrarias – UNMDP”
		Leonardo Lupi y Soledad Islas	“¿Qué profesional queremos formar en la Licenciatura en Química? Una revisión crítica del plan de estudios”
		Leonardo Lupi y María B. García	“Integración teoría-práctica: una propuesta de intervención centrada en la reflexión en los Trabajos Prácticos de Laboratorio de la asignatura Química Inorgánica”
		Alicia López	“Indagación sobre el interés de los estudiantes en realizar tareas de investigación en la Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata (FCA – UNMDP)”
		Anabella Donati	“Rediseño del Plan de Trabajo Docente de la asignatura Fisiología: en búsqueda de mayor correspondencia entre los contenidos académicos de la materia y las competencias profesionales de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP”
		Patricio González	“Intervenciones pedagógicas estratégicas diseñadas para el fomento de “buenas prácticas de enseñanza” en la asignatura Historia Social de la Psicología”
		Francisco N García	“El Aula Taller en el Proceso Formativo del estudiante de Derecho”
		Federico Ayciriet	“Narrativas inmersivas en la pandemia y pospandemia: Intervención en el Taller de

			Aprendizaje Científico y Académico (TACA) de la Licenciatura en CCEE (FH-UNMdP) y expansiones”
		Braian Marchetti	“La enseñanza superior universitaria y el regreso a la presencialidad en la pospandemia. Una propuesta de abordaje didáctico bimodal para la cátedra Problemática Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación”
		Miguel Leyva Ramos y María José Boronat	“El cuaderno de bitácora virtual como recurso didáctico en tiempos de pandemia”
		Ornela Barone Zalocco	“Visualidades y miradas entre teorías de la educación. Proyecto de especialización en docencia universitaria”
		Luisa San Martín	“Irrupciones situadas en clave de género para la elaboración del proyecto de trabajo profesional docente: primeros pasos en el planteamiento del problema”
		Oscar Lisa y Matías Baigorria	“Experiencias universitarias en la Revolución Silenciadora: El paso de las Universidades Obreras a las Universidades Tecnológicas Nacionales”
CONVERSATORIOS SIMULTÁNEOS			
9 a 11 hs. AULA 15 Complejo UNMDP	Conversatorio VII Coordina: Gabriela Cadaveira	Daniela Sofía Suetta Rozas	"El presente educativo y sus territorios: posibles transformaciones desde la experiencia educativa colectiva"
		Gabriela Cadaveira	"Desaprender y reaprender categorías educativas desde el campo de la Pedagogía Social"
		Gustavo Damián Vicini	"Habitar la educación rural. Una invitación al dialogo desde la metodología (auto)biográfica y narrativa"
		María Selene Queirolo	"Contribuciones al campo de discusiones teóricas y políticas sobre la extensión crítica universitaria: el caso de proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata"
		Gladys Cañueto, Gabriela Cadaveira y Marcela Ristol	“Políticas de acompañamiento entre la afectividad y el cuidado en la Facultad de Humanidades de la UNMDP”
		Laura Proasi, Gladys Cañueto y estudiantes pares	"Hilándonos juntas Narrativas de accesibilidad y permanencia en el marco

			de estrategias de acompañamiento en la universidad pública. El caso de la Facultad de Humanidades de la UNMDP"
		Marina José Gorri	"Acompañamiento en educación superior en el contexto del ASPO. Experiencia como tutora par bajo el programa PlanVES"
		Mariana Dominguez y Laura Daniela Orellano	"Análisis del programa de tutores pares virtuales de la Facultad de Humanidades, UNMdP en el marco del Plan de Virtualización de Educación Superior (PlanVES)"
		Luciana Parson	"Estudiar para ser alguien". Un análisis sobre el valor otorgado a la formación por parte de jóvenes del barrio El Martillo - Partido de General Pueyrredon"
		Mariana Guzmán del Valle, Silvana Bonnat y Ayimel Cabaña	"Conocer a nuestros/as estudiantes. Algunas discusiones acerca de viejas y nuevas desigualdades en el ingreso a la formación docente"
9 a 11 hs. Aula 18 Complejo UNMDP	Conversatorio VIII Coordina: Mercedes Hoffmann	María Mercedes Hoffmann	"Educación a distancia. Avances de un estudio sobre emociones y motivaciones en las experiencias de estudios universitarios a través de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje"
		Patricia Miller, Virginia Perrone y Valeria Fernández	"Dispositivos didácticos performativos para el rol profesional del/la Licenciado/a en Ciencias de la Educación. Vivencias, sentires y reflexiones de estudiantes en la cocreación de una propuesta de formación digital desde la asignatura Tecnología Educativa"
		Ezequiel Luis Ricciardi	"La transversalidad de las TIC en el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática de los Institutos Superiores de la Provincia de Buenos Aires"
		Sabrina Soledad Goñi De Benedittis y María Segunda Varela	"(Re)formando el Profesorado en Bibliotecología y Documentación"

		Juan Manuel Beain	"¿Infiltrados en la escuela? Un análisis del archivo DIPBA, sobre la Escuela Agropecuaria N°1 Nicanor Ezeyza"
		María Segunda Varela, Claudia Palacios y Paula Calo	"Observatorio de bibliotecas escolares del partido de General Pueyrredon: un proyecto centrado en la creación de un espacio de investigación, reflexión y difusión"
		Claudia Palacios, Nelda Fuster Caubet y María Segunda Varela	"Intercambio Internacional en Educación: la propuesta del Programa Escala Docente en Ciencia de la Información"
		Lidia Quintana	"La reforma educativa en la década de 1990 y la educación técnica bonaerense. Narrativas (auto) biográficas de docentes jubiladxs de escuelas secundarias técnicas del Municipio de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires"
		Emilia Pozzoni	Otras formas de leer en el aula: Wattpad y otros consumos culturales digitales
		Diego Alberto Calderón	"La incorporación de las licenciaturas de Educación Física en las Universidades Públicas de la Provincia de Buenos Aires: La profesionalización de la disciplina"
11.30 a 13.30 hs. AULA 17 Complejo UNMDP	Mesa-taller 1 de estudiantes la Lic. y Prof. en CCEE Coordinan: Bárbara Bequio y Belen Hobaica	María Belen Hobaica y María Marta Yedaide	"Deseducadas: reflexiones sobre salud mental y subjetividades docentes en la pospandemia"
		Bárbara Bequio	"Otras formas de investigar con ESI: los desaprendizajes docentes"
		Yamila Amos y Lourdes Lamorte	"El caso FinEs Primaria en Mar del Plata. Una primera aproximación desde la metodología de sistematización de experiencias"
		Brian Kelly y Magalí Villarreal	"Un recorrido posible por el Plan FinEs 2 Trayecto Primaria. Habitando los intersticios de la Educación Social entre la(s) realidad(es) y la utopía"
		Romina Sapag	"El derecho a la educación desde el programa +ATR. Un estudio

			interpretativo en la EES N°18 de Mar del Plata en el bienio 2020-2021”
		Paulina Motta	“Transformaciones que sustentan la educación de adultos”
		Romina Sapag, Alejandra Schiaffino y Matha Sorba	“Mi camino comienza de tu mano: la alfabetización académica universitaria como propuesta del Programa Tutores Pares en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata para garantizar la permanencia de los estudiantes”
		Jesica Cano y Gladys Gandini	“Perspectivas. Afectaciones en el acto de evaluar. Un mismo acto tres formas de sentir la evaluación”
		Marco Yago Muñoz Rossi	“El amor es sabio (love is wise): reflexiones sobre pedagogía desde el aporte de Bertrand Russell”
11.30 a 13.30 hs.	Mesa-taller 2 de estudiantes la Lic. y Prof. en CCEE Coordina: Iara Fioritti y Rosario Barniu	Paula Paonessa y Romina Carozzo	“Escuela, territorio y vínculos cognitivo-afectivos. El caso del “Jardín de Epicuro”
Aula 18 Complejo UNMDP		Graciela Noschese, Mónica Menéndez y Liliana Gallardo, Liliana	“Enhebrando historias ambientales más sensibles y creativas. Generando conciencia ambiental desde la EES N°12 a su entorno”
		Luciano Barboza Somer y Julia Lobato Sequeira	“¿Opresor u Oprimido? ¿Qué ves cuando me ves? Proyecto sobre educación ambiental integral a través del teatro del oprimido en la EMES 203 de la ciudad de Mar del Plata”
		Alejandra Schiaffino	“Conciencia ecológica en la Escuela Especial N° 501 de la ciudad de Miramar. La importancia de Reutilizar, Reducir y Reciclar”
		Rosa Castillo, Noelia Duarte y Florencia Genzano	"La ciudad como territorio educativo: sentir y habitar el espacio urbano desde una perspectiva urbano feminista"
		Rocío García Paris	“Políticas educativas como oportunidad de nuevas prácticas escolares”
		Ma Laura Galasse - Laura Torres - Marina Fernandez	“Experiencia en "Escuela del Mar"”

		Rocío García Paris, Cecilia Benito, Laura Torres y María Laura Galasse	“¿Qué lugar ocupa la corporeidad en la formación docente?”
		Luis Lazo	“Convivencia escolar: definiciones, normativas y rasgos pedagógicos sobresalientes de una problemática actual sobre el tratamiento y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas latinoamericanas”
11.30 a 13.30 hs. AULA 15 Complejo Universitario	Mesa-taller 3 de estudiantes la Lic. y Prof. en CCEE Coordina: Maira Duna.	Abigail Bachmann y Paula Gamero	"Sentidos y afectaciones en torno a la educación en contextos de encierro. Una experiencia más allá de los muros"
		Stephanie Mailén Bustamante Salvatierra y Paula Valeria Gaggini	"Adscripción estudiantil: Experiencias en tareas de docencia e investigación en Filosofía de la Educación (UNMDP 2021). Un camino hacia la tesis de grado"
		Paula Gaggini y Mariana Martino	"Experiencias de investigación-vida en la comunidad de Pedagogía"
		Yesica Fruinque y Mirtha Palacios	“La lucha por la inclusión de las personas sordas”
		Débora Garcia	“(Des)encuentros escolares. Una experiencia investigativa en la participación de las familias con estudiantes con discapacidad múltiple en la EE N°513 de Mar del Plata”
		Ariadna Sosa	"El antes y el durante en la investigación educativa. Comparando la propia escritura para recorrer nuevos caminos"
		Norma Bertello y Paula Gaggini	“En dos voces. Relato de una experiencia compartida entre el encuentro de lo didáctico y lo narrativo”

		Paula Valeria Gaggini	“Relatos biográficos y vínculos pedagógicos. Un análisis interpretativo de experiencias formativas en las voces de estudiantes adscriptos/as y becarios/as de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2022-2023)”
13.30hs Aula 17 Complejo UNMDP	<p align="center">Cierre de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos: Narrativa transversal Esp. María Galluzzi (UNMdP-CIMED)</p>		



TRANSFORMACIONES CURRICULARES AL PLAN 2014 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (FHCE-UDELAR): UN ANÁLISIS DE LOS AJUSTES AL ANEXO A LA LUZ DE LOS MECANISMOS DE NEGOCIACIÓN DEL CURRÍCULUM

Curriculum, Áreas curriculares y Planes de estudio

Dolyenko Cámara, Ignacio

FHCE-UDELAR

idolyenko@gmail.com

Galvan Arrondo, Vanina

FHCE-UDELAR

mae.vaninagalvan@gmail.com

Resumen

Debatir acerca de la formación de grado de la Licenciatura en Educación es un desafío en el marco de los nuevos escenarios políticos de avance de los discursos de las nuevas derechas, especialmente aquellos que disputan el carácter público de la educación, a partir de nuevas propuestas privadas para la titulación mencionada.

En el trabajo referido, se abordan brevemente algunas características del currículum y las transformaciones curriculares realizadas al Plan de estudios (PE) 2014 de la Lic. en Educación de FHCE, Udelar. Desde una perspectiva de la teoría curricular, se estudia el proceso de revisión de dicho plan, que comenzó a desarrollarse en el año 2018, consolidándose a través de la transformación de los anexos del mismo e implementado en el año 2020, que continuó ampliándose en sucesivas modificaciones, llegando hasta el presente.

La perspectiva de la teoría curricular permite realizar este análisis con el agregado de poder adentrarse en cuestiones que no se encuentran explicitadas en el documento de estudio. Esto conlleva -así se aborda en el presente- a pensar no solamente en el PE, sino en la concepción teórica y académica de la titulación de la Licenciatura en Educación y del ordenamiento de los discursos que la conforman. Por otra parte, la inclusión en el análisis del contexto en el cual se generan las transformaciones, puede dar cuenta de cómo funciona la dinámica interna del campo de la educación y de los actores que intervienen en la formación académica de grado de la titulación abordada.

Palabras clave: currículum; clasificación; enmarcamiento

Conceptualización de currículum

Tal como indica Zabalza (2012) recuperando a Villarini (2000), el currículum es entendido como “el conjunto de materias o disciplinas que un estudiante ha de cursar para obtener el correspondiente diploma o acreditación” (p. 20). Esas materias aparecen organizadas en forma secuencial y coordinada, configurando un recorrido que orienta el proceso de enseñanza de un sistema, institución o docente/s. Así, el currículum se constituye como un proyecto formativo integrado. Esta organización del currículum planteada objetivamente, descansa sobre cuatro pilares: a) una idea de conjunto, b) la formalización que se traduce en escritura, c) es un documento público y legitimado, y d) se asume como un compromiso entre las partes (Zabalza, 2012, p. 20).

La noción de conjunto, sin embargo, no puede ser entendida armónicamente ni libre de disputas. Si bien el autor no aborda el carácter tensional de cómo se arriba a ese currículum, entendido como documento público -aspecto que sí aborda De Alba (1995)- es interesante la comparación del currículum con una partitura musical:

un proyecto curricular es como una partitura que, como documento, concreta y fija la propuesta que se plantea. Se evita así que cada músico ceda a la tentación de crear su propia melodía y convertir el proceso en un caos. Esa partitura puede estar absolutamente cerrada y convertirse en una especie de corsé que impida la creatividad y originalidad de cada docente, lo que no funcionaría en la universidad. A los académicos nos van, mucho más, las partituras abiertas (tipo jazz) donde la unidad del conjunto no solo no se empobrece sino que se enriquece con las aportaciones originales (pero no discordantes) de los músicos individuales (Zabalza, 2012, p. 21).

En primera instancia, consideramos la conceptualización del currículum, como un plan ordenado y en el caso de nuestra Universidad, elaborado en el marco de los espacios cogobernados. Entendiendo que las discordancias curriculares se diluyen, anulan o saldan, visibilizando que

la construcción curricular no se forja libre de tensiones, sino de una síntesis de las mismas, nos acercamos a la definición de currículo que plantea De Alba:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (1995, pp. 59-60).

Así, siguiendo a De Alba, a aquella idea de conjunto planteada por Zabalza, se puede arribar a partir de una síntesis, producto de mecanismos de negociación, desde un conjunto de ideas que sostienen grupos o sectores y con las que se llega al campo de construcción del proyecto curricular. Mecanismos de negociación que, en el marco del cogobierno, adquieren ciertas formalidades, con particularidades distintas para cada uno de los órdenes: docente, estudiantil y egresados. El espacio (físico e intersubjetivo) inmediato donde se pone en juego el devenir curricular en la FHCE es la Comisión de Carrera (CC). Específicamente sobre los mecanismos de negociación, De Alba los analiza en clave del poder y de la correlación de fuerzas que tienen los grupos, en un movimiento que tendería la negociación si se guarda una relación equilibrada o a la imposición si hubiese desequilibrio en dichas fuerzas, primando aquella con mayor poder de imponerse sobre las otras (1995, p. 64).

Desde esta perspectiva, por más estable o formalizado que se presente el currículum, no lo es, ni tampoco lo es su construcción. Aún más, tampoco lo es su devenir. Al respecto de cómo el currículum puede sufrir transformaciones una vez ya diseñado, se considera la caracterización realizada por Stenhouse al decir “que permanezca abierto a la discusión crítica” (Stenhouse, 1984, p. 29). Por lo tanto, forma parte del currículum, el proceso de diseño y concreción del

mismo, así como también el proceso de modificación, en clave de conflicto-negociación. Así, estos mecanismos de negociación permean tanto los aspectos estructurales-formales (concepción más clásica de curriculum en tanto planes y programas textualizados) como los aspectos de desarrollo procesal-práctico (la puesta en marcha de esa intención de propuesta educativa formal con lo sujetos educativos concretos en ámbitos institucionales específicos).

El documento currículum en su clave estructural formal de la Lic. en Educación se divide en dos apartados, uno denominado PE y otro Anexo. El PE se compone de fundamentación, objetivos, perfil de egreso, denominación del título, duración y asignación de créditos y la estructura curricular, donde se establecen los contenidos básicos por áreas de formación y orientaciones pedagógicas. Este apartado no es posible de ser modificado en el espacio de las CC quedando sujeto a los tiempos y trámites que hacen a la estructura cogobernada en términos más amplios de la propia Facultad y no sólo del Instituto de Educación. Sin embargo, el apartado Anexos es aquel documento plausible de ser modificado en el espacio inmediato de la CC y, por tanto, es en él donde operan la mayor cantidad de transformaciones y dinámicas del devenir y puesta en funcionamiento del propio plan. El Anexo se compone de las Unidades Curriculares (UC) y su asignación crediticia, previaturas, carácter de la UC teórico/práctico así como obligatorias, optativas y electivas, aspectos vinculados a la aprobación de las diferentes UC. Desde el análisis curricular que propone De Alba, el PE se recuesta en la dimensión estructural-formal mientras que el apartado Anexo lo hace en la procesal-práctica.

Caracterización del Plan de Estudios 2014: clasificación y enmarcamiento

En este sentido, se considera pertinente revisar los aportes de Bernstein, sobre la forma en que se encuentran presentes y operan mecanismos de control y ejercicios de poder, en el diseño y el devenir curricular. Estos principios son los que Bernstein (1985) determina como clasificación y enmarcamiento, en función de los cuales se determina el tipo particular de currículum, en términos de integrado o agregado. Para esto, es necesario describir la naturaleza de los discursos locales de las disciplinas o áreas del conocimiento que integran un programa o PE:

Si los diversos contenidos están claramente aislados los unos de los otros podemos decir que éstos se presentan en una relación cerrada entre sí. Si el aislamiento entre los contenidos es reducido diremos que éstos se presentan en una relación abierta entre sí (Bernstein, 1974, p. 216).

Así, cuanto más definidos y delimitados se encuentran los contenidos, es decir que las UC se encuentran diferenciadas unas de otras, la relación es cerrada. Inversamente, cuanto más contenidos en común y conceptualizaciones interdisciplinarias, más abierta es la relación. Incluso se podría establecer, para UC que son intradisciplinarias, el carácter sería radicalmente abierto. El análisis de las relaciones entre los contenidos es desarrollado por Bernstein hasta desembocar en dos categorías para clasificar un currículum. Es así que “si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum, *currículum de tipo agregado*” (Bernstein, 1974, p. 216). Por otra parte y en oposición a este tipo de currículum, se caracteriza el *currículum integrado*, en “donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí” (Bernstein, 1974, p. 216). La separación definida por Bernstein sobre los contenidos disciplinarios se genera en función de un principio regulador denominado fuerza de la delimitación (Bernstein, 1974). A esta impronta que determina las relaciones entre los contenidos y que se vincula con el ejercicio de espacios de poder (Bernstein, 1996), este autor las define como *clasificación*:

Clasificación se refiere a la naturaleza de la diferenciación de los contenidos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites. Cuando la clasificación es débil, existe un aislamiento reducido entre los contenidos, pues las fronteras entre éstos son débiles o están borradas. Clasificación, se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos (Bernstein, 1974, p. 216).

Por otra parte, así como existe un análisis específico para estudiar los límites o fronteras de los discursos disciplinarios, Bernstein analiza los contenidos al interior de cada campo disciplinar, en un espacio que se vincula con el ejercicio del control (Bernstein, 1996). A este principio, el autor lo denomina *enmarcamiento*:

Enmarcación se refiere al rango de las opciones disponibles al maestro y al alumno en el control de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica. La enmarcación fuerte articula opciones reducidas; la enmarcación débil articula un amplio número de opciones. De esta manera enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica (Bernstein, 1974, p. 217).

Por último, es necesario señalar cómo Bernstein vincula estos principios con el currículum. Se establece que:

la estructura básica del sistema de mensajes denominado currículum es dada por las variaciones en la fuerza de la clasificación y la estructura básica del sistema de mensajes denominado pedagogía es dada por las variaciones en la fuerza de la enmarcación (Bernstein, 1974, p. 217).

Análisis y breves conclusiones

El recorrido curricular configurado en el Anexo, así como las diferentes transformaciones que fueron generándose, a la luz de la clasificación bernsteniana del currículum, nos permiten ensayar las siguientes conclusiones:

Del primer semestre al tercero, se puede caracterizar al currículum como agregado y de clasificación fuerte, en función de que existe una diferenciación bien establecida de los discursos disciplinares, que delimitan a las UC.

El cuarto semestre puede considerarse un punto de inflexión o momento bisagra en varias dimensiones:

- ❖ Cuantitativa, considerando la cantidad de UC obligatorias y opcionales.
- ❖ Cualitativa, para la única UC obligatoria, el carácter del contenido es gradual, contando un primer parcial con control de lectura y un segundo con producción y exposición a cargo de los estudiantes, con una pauta general orientativa.

Del quinto al octavo semestre, el currículum es claramente integrado, de clasificación débil, dado que predominan las UC optativas, electivas y de profundización, donde el/la estudiante debe cursar en función de su proceso de escritura de tesina.

Esto genera que, si bien se cursan UC diferenciadas, los discursos disciplinares, al estructurarse en torno al tema de tesina, funcionan como un corpus conceptual, generándose una regionalización del conocimiento. En este último sentido, la tesina se vuelve la columna vertebral de la segunda mitad de la trayectoria curricular, en torno a la cual se van a organizar las UC electivas y optativas.

Sin duda, hay nuevas transformaciones curriculares por gestarse; será necesario discutir las lo más amplia y responsablemente posible, de modo que la síntesis a la que se arribe sea fruto de los más democráticos mecanismos de negociación, de forma que su abordaje sea en clave de una reflexión crítica.

Referencias Bibliográficas

De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

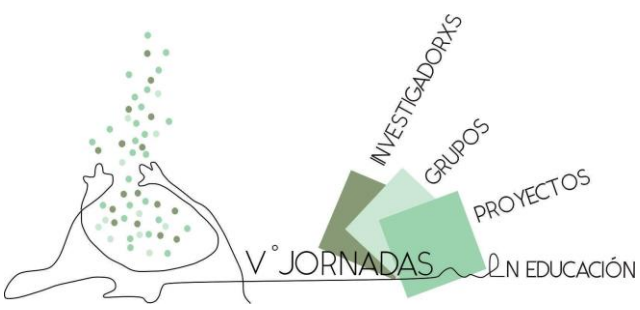
Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15), I semestre 1985. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) - Universidad de la República (UdelaR). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación*. Recuperado de: https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/archivos/2020/Nuevo_Plan_de_Estudios_Educacion-LSU.pdf

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) - Universidad de la República (UdelaR). *Ajustes al Plan de estudios 2014*. Recuperado de: https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/archivos/2021/def_publicacion_en_web_AJUSTESPLANESTUDIOS.pdf

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.



Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3)



TALLERES CURRICULARES TRANSVERSALES EN LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA DE LA FCEYS-UNMDP: UNA PROPUESTA PARA ARTICULAR LA ENSEÑANZA CON LAS FORMAS DISCURSIVAS Y LAS INTERVENCIONES INTELECTUALES PROPIAS DE LA DISCIPLINA

Currículum, áreas curriculares y planes de estudio

Lacaze, María Victoria

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales – UNMDP

mvlacaze@mdp.edu.ar

Gramajo, Miguel Ángel

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales – UNMDP

magramajo@mdp.edu.ar

Resumen

Durante la gestión 2017-2021 de la FCEyS-UNMDP, se llevó a cabo el Proceso de Reforma del Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía que se dicta en dicha Unidad Académica. Dicho proceso estuvo a cargo del Área Pedagógica de Economía. El Proceso fue participativo, abierto, coordinado e integrado, con una dinámica de trabajo gradual y secuencial. Como resultado, el Área diseñó y elevó formalmente la Propuesta de Implementación de un nuevo Plan de Estudios a fines de noviembre de 2021. El debate institucional del documento, inició en el segundo semestre de 2022, en el ámbito del Comité de Carrera de la Licenciatura en Economía.

Entre las innovaciones que se proponen, se encuentra la creación de espacios curriculares transversales destinados a fortalecer el proceso de alfabetización académica. Dichos espacios fueron impulsados a partir del reconocimiento del enorme desafío comunicativo, cognitivo y cultural que enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje. A partir de ello, se explicita que la lectura, la escritura y la oralidad científico-académica y profesional del graduado en Economía requieren de una enseñanza y un acompañamiento específicos. De esta manera, se reivindica a la alfabetización académica como un proceso continuo a lo largo de toda la carrera y se acuerda que la enseñanza de la disciplina está vinculada con la enseñanza de formas discursivas e intervenciones intelectuales que le son propias.

Concretamente, ha sido planteada la creación de tres espacios curriculares transversales, en formato taller. La presente ponencia presenta los lineamientos centrales de esta propuesta, exponiendo la línea argumentativa que la fundamenta, como así también algunas reflexiones que surgen en torno a la futura implementación de dichos espacios.

Palabras clave: Economía; plan de estudios; alfabetización académica; talleres

Contextualización

En la gestión 2013-2017 del Área Pedagógica de Economía, se iniciaron acciones que permitieron, posteriormente, definir los lineamientos del Proceso de Reforma del Plan de Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, que se desarrolló durante la gestión 2017-2021 de dicha Área de conocimiento.¹

Durante los años 2018 y 2019 se llevaron a cabo actividades puntuales, que fueron retomadas a partir de julio de 2020, momento en el cual se conformó la Comisión de Trabajo de la Reforma -cuyo reconocimiento fue aprobado por RD N° 2943/21-. Este cuerpo trabajó sostenidamente desde ese entonces y hasta fines de octubre de 2021, con una excelente predisposición y compromiso, pese a los enormes desafíos y condicionantes impuestos por la virtualización forzosa.

El Proceso de Reforma desarrollado fue participativo, abierto, coordinado e integrado. La dinámica de trabajo fue de tipo gradual y secuencial. El avance se realizó articulando lo general y lo específico y combinando los aspectos conceptuales y prácticos, a fin de lograr consensos que permitieran esquematizar principios organizadores, a partir del material y la información generada/compilada, sistematizada y analizada desde el Área de Economía y, seguidamente, validada por la Comisión de Trabajo, para arribar a cursos de acción y definiciones concretas.

Como resultado del Proceso, se diseñó una Propuesta de Implementación, el Plan de Estudios “F”. El debate institucional del documento inició en el segundo semestre de 2022, en el ámbito del Comité de Carrera de la Licenciatura en Economía.

Entre las innovaciones que se proponen, se encuentra la creación de espacios curriculares transversales, destinados a fortalecer el proceso de alfabetización académica. Dichos espacios fueron impulsados a partir del reconocimiento, en el seno de la Comisión de

Trabajo, del desafío comunicativo, cognitivo y cultural que enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El trabajo realizado en este aspecto, por un lado, reconoce a la alfabetización académica como un proceso continuo, en oposición a los enfoques que la focalizan, de manera exclusiva, al inicio de la carrera. Por otro lado, se reconoce que la enseñanza de la disciplina está vinculada con la enseñanza de formas discursivas e intervenciones intelectuales que le son propias.

Los talleres transversales curriculares

De acuerdo con Navarro *et al.* (2018), se define a las prácticas letradas académicas, también llamadas “literacidades académicas”, como actividades de lectura, escritura y oralidad propias de las diferentes carreras y etapas de formación universitaria. A su vez, estas prácticas se organizan en géneros discursivos (Batjín, 2005), los cuales son reconocibles y predecibles pero que, a la vez, varían según el contexto, la organización académica y los marcos epistemológicos de cada disciplina. Por eso, la formación universitaria supone para los estudiantes un gran desafío comunicativo, cognitivo y cultural, que incluye no solo el aprendizaje de contenidos disciplinarios, sino que le permita reforzar y desarrollar habilidades cognitivas, como analizar o sintetizar; hábitos académicos críticos, como tomar apuntes o interpretar y leer gráficos y habilidades metacognitivas y autorregulatorias, como monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas de dicho proceso, u organizar y gestionar el tiempo (Ezcurra, 2011). En este contexto también resulta crucial el aprendizaje y el ejercicio de habilidades comunicativas orales y escritas. En este proceso, y de acuerdo con Carlino (2003), aparece el concepto de alfabetización académica, como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva disciplinar, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Dicho concepto no se supone como una habilidad básica que se logra incorporar de una vez y para siempre, sino que se reconoce la necesidad de un continuo aprender a leer y escribir, al reconocerlo como un saber en desarrollo.

Finalmente, debe considerarse el doble potencial que tiene la enseñanza de habilidades comunicativas: por un lado, el “potencial epistémico de la escritura” ya que estas prácticas letradas sirven como instrumento privilegiado para explorar y aprehender contenidos disciplinares (Carlino, 2004); y por otro, el “potencial retórico de la escritura” ya que los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan según rasgos retóricos específicos en cada ámbito y disciplina (Rose y Martin, 2012). De acuerdo con Navarro et al. (2018)):

En las últimas dos décadas, numerosas instituciones de educación superior en la Argentina y otros países –y, de forma más reciente, diferentes organismos y empresas profesionales– han asumido curricularmente el hecho de que la lectura, la escritura y la oralidad científico-académicas y profesionales requieren una enseñanza y un acompañamiento específico en cursos de escritura especializados (pp. 14-15).

La propuesta

El taller I se destina que los estudiantes adquieran las competencias básicas para leer en Economía, mediante la apropiación de las convenciones discursivas y los patrones comunicacionales de la disciplina. Los contenidos mínimos propuestos, son los siguientes: I. Convenciones discursivas y patrones comunicacionales de la Economía. La estructuración de diversos géneros discursivos académicos destinados a la comunidad científica o para su divulgación a la sociedad en general. Referencia general a géneros escritos: reportes, informes, monografías, reseñas, ensayos, entrevistas, artículos científicos y de divulgación, tesis. Referencia general a géneros orales: ponencias, conferencias, paneles, debates. II. Géneros escritos. Relaciones entre texto y contexto. El paratexto. La puesta en escena discursiva: la construcción enunciativa. Las secuencias textuales. Los textos expositivo-explicativos y los textos argumentativos. III. Lectura sostenida de textos académicos en Economía. Estrategias de escritura aplicables a los

modos especializados de comunicación. Sistemas de citación aplicables a textos académicos. IV. Producción textual: ejercicios de comprensión lectora y análisis de estructuras textuales.

Por su parte, el taller II tiene por objetivo que los estudiantes adquieran las competencias básicas para comprender y problematizar la producción escrita en Economía, a través de diversos géneros, académicos y con proyección de divulgación. Se proponen, como contenidos mínimos: I. Los objetivos comunicacionales de diversos géneros de producción del conocimiento en Economía. La producción textual en géneros destinados a la comunidad académica: reportes, informes, monografías, reseñas, ensayos, artículos científicos, tesinas, tesis. La producción escrita con proyección de divulgación a la sociedad: artículos de divulgación, reseñas, entrevistas. Los géneros orales del discurso académico: ponencias, conferencias, paneles, debates, entre otros. La producción textual en el repositorio institucional Nulan (FCES-UNMDP). II. Diferencias entre textos elaborados con finalidad expositiva, explicativa y argumentativa. Los textos expositivo-explicativos, su abordaje secuencial, los recursos con función explicativa. Los textos argumentativos, su abordaje secuencial, los recursos con función argumentativa y los conectores en este tipo de texto. Lectura sostenida, crítica y analítica de textos académicos en Economía. Síntesis, ampliación y relaciones intertextuales. Algunas estrategias de escritura aplicables a los modos especializados de comunicación: análisis, caracterización, clasificación, comparación, definición, descripción, relación y resumen. La retroalimentación del docente experto.

Finalmente, el taller III pretende que los estudiantes adquieran las competencias básicas para articular, presentar y sostener argumentos sobre una temática económica específica, desarrollar capacidades de persuasión respecto de la misma y de tolerancia hacia la disidencia, con otras posiciones, en el contexto del debate académico disciplinar. Sus contenidos mínimos propuestos son: I. La producción argumentativa en Economía: lectura crítica de textos académicos y estrategias de escritura aplicables a diversos

géneros discursivos o modos especializados de comunicación en la disciplina. El análisis del discurso. El discurso oral y escrito. El contexto discursivo. Las personas del discurso. Los fines discursivos y los procesos de interpretación. Modos de organización del discurso. Coherencia y cohesión. Falacias. Registros y procedimientos retóricos. El tratamiento de temáticas emergentes. II. Oralidad y oratoria. La presentación oral: introducción del tema, planteo de un interrogante, desarrollo y conclusión. La importancia del vocabulario utilizado, las formas de expresión, el momento y la oportunidad (*timing*) del discurso y el impacto del lenguaje no verbal. La presentación oral de un argumento. El rol del docente experto en el taller: conducción, escucha, moderación, retroalimentación y cierre del debate propuesto.

Estos talleres se ubicarán en los tres primeros años de la carrera y, dada la estructura cuatrimestral vigente, podrán dictarse en ambos cuatrimestres.

Algunas reflexiones en torno a la futura implementación

En cuanto a la dimensión institucional, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales cuenta con una estructura organizativa que permitiría planificar e implementar los talleres, tanto internamente, como en la vinculación con otras Unidades Académicas con las que se pudieran articular acciones (ej. Humanidades). En efecto, esta última Facultad ha promovido en 2022 el “Taller de Lectura y Escritura Académica”, destinado a estudiantes de los primeros años de carreras de la Universidad, por lo que sería factible lograr asesoramiento y la colaboración de profesionales para la implementación de los talleres propuestos. Por otra parte, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales dicta la carrera del Profesorado Universitario en Economía desde el año 2011, por lo tanto, existe un antecedente que ha permitido amalgamar el perfil pedagógico a la ciencia económica, esperando que la mayor participación de graduados del Profesorado, en estos talleres que se proponen para la Licenciatura, facilite el cumplimiento de los requisitos de la alfabetización académica, que se planteaban en las secciones anteriores. En cuanto

al contexto externo, este tipo de espacios curriculares han sido implementado en la carrera de Licenciatura en Economía Política de la Universidad Nacional de General Sarmiento, por lo que la vinculación institucional también podrá constituir un activo valioso.

En cuanto a la dimensión tecnológica/de infraestructura, la pandemia Covid-19 ha dejado grandes huellas y enseñanzas. En este aspecto, el dictado de los talleres podrá incorporar herramientas vinculadas a la virtualidad, como vía de adopción e implementación de estrategias pedagógicas flexibles, asumiendo en estos espacios, al igual que en el resto de la carrera, un contexto híbrido de enseñanza y aprendizaje. La misma reflexión aplica al reflexionar en torno al uso de herramientas informáticas, para el abordaje práctico/aplicado de temas concretos y específicos en estos talleres. La Facultad cuenta con infraestructura para garantizar la disponibilidad de estos recursos factibles de ser aplicados al desarrollo de los talleres transversales.

Finalmente, en cuanto a la dimensión normativa, existen antecedentes de la Unidad Académica de trabajo en la línea argumentativa que inspira la creación de estos talleres, fundamentalmente en las diversas modalidades de Ingreso que, a lo largo de los años, han sido implementadas.

Referencias Bibliográficas

Bajtín, M. M. (2005). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Editorial Educere*, 6, (20)

Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Asociación Internacional de Lectura y Vida.

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”* (pp. 23-62).: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Galvalisi, C. (Comp.) (2020). *Características y abordajes de los procesos de escritura de géneros académicos. Manual de consulta para la redacción de textos académicos*. Eduvim.

Navarro, F. et. al. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Rose, D. y Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

¹ Autoridades del Área Pedagógica de Economía (2017-2021): Directora: Dra. M.V. Lacaze, Secretario: Esp. M.A. Gramajo



PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN QUÍMICA: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORAS

Curriculum, Áreas curriculares y Planes de estudio

Lupi, Leonardo,

Departamento de Química y Bioquímica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Universidad Nacional de Mar del Plata

lupi@mdp.edu.ar

Islas, María Soledad,

Departamento de Química y Bioquímica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Universidad Nacional de Mar del Plata

msislas@mdp.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos realizar una revisión crítica del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Química, vigente desde el año 2012, y proponer posibles mejoras para una modificación futura. Se observa un enfoque profesional de la carrera, orientado al trabajo productivo en industrias y empresas para la producción de bienes y productos, siendo el laboratorio el espacio de trabajo usual. Desde los aspectos epistemológicos se vislumbra una concepción positivista del conocimiento y una perspectiva antropocéntrica, que se manifiesta en la mención del dominio de leyes o procesos naturales y la utilización de recursos naturales o humanos. Si bien en el plan de la carrera no se explicitan fundamentos éticos-políticos, no se detectan inconsistencias o tensiones en su contenido, quedando implícita la perspectiva adoptada de desarrollo de sociedad y promoviendo la formación de un profesional acrítico y políticamente “neutral”. Se considera sustancial la incorporación de espacios curriculares transversales que permitan la integración de las áreas, así como también asignaturas que permitan pensar, discutir y criticar la formación disciplinar, el enfoque epistemológico y político de la carrera y la vinculación con perspectiva de la sociedad que producen.

Palabras clave: Licenciatura en Química; plan de estudio; Ciencias Exactas; currículo

Introducción

La carrera Licenciatura en Química se creó en el año 1984 en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), además de su plan de estudios original, a lo largo de su historia se realizaron solamente dos reformas curriculares (2007 y 2012), en consonancia con los requisitos de evaluación periódica exigidos por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Inicialmente estaba previsto un nuevo cambio en el currículum de la carrera para el año 2020 que se aplazó hacia el 2022-2023. En el presente trabajo se propone realizar una lectura crítica del plan de estudios 2012, vigente actualmente para la carrera de Licenciatura en Química, y proponer mejoras para futuras modificaciones.

Análisis del plan vigente (2012)

El plan de estudios 2007 estuvo vigente durante 5 años hasta su modificación por el plan actual del 2012. El conocimiento involucrado en la carrera se divide en las siguientes ramas: Química Inorgánica, Química Orgánica, Química Analítica, Química Física y Química Biológica, cuya inserción profesional se vincula con la Química Industrial, Biotecnología, Microbiología, Bromatología, Toxicología y Química ambiental entre otras. Esta asignaturización es una de las formas típicas de organización y sistematización de los contenidos a estudiar, que, ante la ausencia de contenidos transversales, puede dificultar la comprensión de la realidad como un todo (Torres Santomé, 2011). Las áreas delimitan o recortan el conocimiento para incluir y a su vez, excluir, implicando una intencionalidad educativa que establece un ejercicio político (Echeverri Jiménez y López Vélez, 2005). Así, las divisiones y el dominio de un área permiten consolidar visiones propias y diferenciadoras; el área se erige como algo independiente y la clasificación como natural, como si existiera desde siempre, y por ello fuera neutral. Sin embargo, el currículum forma parte siempre de una tradición o de la selección de alguien o de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo y, por lo tanto, nunca debería ser considerado neutral (Apple, 1996).

Por otro lado, dentro del plan se especifican las tareas o alcances que puede realizar un profesional como una enumeración de 18 objetivos. Se elaboraron nubes de palabras (Fig. 1) a partir de sustantivos y verbos contenidos en los objetivos, con el fin de analizar la diversidad y frecuencia de los distintos vocablos. La palabra “*química*” y sus variantes fueron excluidas del análisis.

Del análisis de la Fig. 1A, se deduce que el Licenciado en Química está preparado para trabajar con sustancias tangibles, a nivel macro- y microscópico; y con capacidad para realizar *ensayos, experimentos, análisis o síntesis de materiales*. Se observa además un enfoque profesional de la disciplina, orientada al trabajo productivo que se manifiesta en palabras como *industria, empresa, operación, planta, bienes, productos*, siendo el *laboratorio* el espacio de trabajo usual. Asimismo, se vislumbra un enfoque antropocéntrico de la profesión, que se manifiesta en la mención del dominio de *leyes o procesos naturales* y la utilización de *recursos naturales o humanos*. En cuanto a los verbos (Fig. 1B) se interpreta que el profesional debería poder trabajar de forma independiente, con personal a cargo y en relación de dependencia. Asimismo, se observa acciones de tipo cognitivas como *planificar, desarrollar, diseñar, formular, evaluar o asesorar*, mientras que las acciones de tipo manual o físico-motoras son minoritarias: *analizar, ejecutar, elaborar o producir*. Sin embargo, no existe ninguna asignatura o bloque de contenidos orientados a planificar, diseñar, realizar evaluaciones, o trabajar en equipo. Para poder desarrollar esas, posiblemente se requiera asignaturas específicas, o contenidos dentro de las asignaturas existentes ya que actualmente no se incluyen en los contenidos mínimos de ninguna asignatura ni se aborda como parte de los contenidos durante la práctica docente (currículo vivo). Se describe un gran número de actividades que podrá desarrollar el futuro profesional que “*permiten el desarrollo de metodologías con fuerte impacto económico en los sectores productivos de bienes de alto valor agregado*”. Se trasluce así una propuesta pedagógica pensada para las necesidades de las empresas que requieren procesos rápidos y eficientes, provenientes de avances científicos

tecnológicos cuya implementación permite generar mercancías altamente redituables. Según Sacristán (1990) un modelo eficientista y tecnicista queda sustentado, entre otras causas, por las necesidades de la sociedad industrial y que impone una enseñanza destinada a la adquisición de destrezas más que a la educación. En suma, del análisis no se desprenden o detectan tensiones o propuestas contradictorias relacionadas con la propuesta política y la intencionalidad de la formación del Lic. en Química; considerando que se forma un profesional para ejercer su labor promoviendo de la producción industrial y de conocimiento científico-tecnológico.

En relación a la posibilidad de establecer perfiles académicos, el plan prevé realizar dos asignaturas optativas que sumen entre ambas un mínimo de 200 hs. Esta posibilidad resulta ser una proporción baja en función de las horas totales de cursada (4000 hs) representando solo el 5% de las horas totales plan de estudios. Asimismo, la oferta de asignaturas optativas es escasa, y el cursado en otras facultades o universidades, cuando es factible, resulta ser complejo. Este currículo, que restringe el reconocimiento de cursos en otras instituciones, suele ser un problema común en la educación en el nivel superior. Sería deseable un sistema flexible que permita reconocer experiencias profesionales por fuera de los cursos diseñados, ya que como menciona Litwin (2006) “las carreras constituyen ‘tubos’, con una sola puerta de entrada y una sola salida”.

Por último, se analizaron las cifras de la carrera, desde la entrada en vigencia del plan (2013, Fig. 2), teniendo en cuenta cifras disponibles de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se inscribieron una mediana de 38 alumnos. En ese mismo periodo (2013-2017), la mediana de egresados fue de 7 alumnos, es decir, que en promedio se recibe cerca de un 20% del total de inscriptos. Considerando que la mayoría de los alumnos abandonan la carrera en los primeros años, la implementación de un título intermedio al completar el ciclo básico permitiría aumentar el porcentaje de alumnos que completan una formación académica conducente a título.

Propuestas de cambios

Luego de realizar una lectura crítica del currículum de la Licenciatura en Química, creemos que son necesarias modificaciones que permitan un currículum innovador y flexible que se oriente al dominio de competencias que permitan hacer frente a imprevistos para poder controlarlos o anticiparlos y promover así la mentalidad crítica de los futuros profesionales (Herrera y Didriksson, 1999). En cuanto a la flexibilización, se propone disminuir la carga horaria de algunas asignaturas en favor de aumentar la cantidad y diversidad de asignaturas optativas, y que el alumno pueda orientar su perfil.

Un aspecto relevante para tener en cuenta en el mencionado plan es la ausencia de contenido ético-filosófico en la carrera. En ningún momento se pone en discusión para que sector social se trabaja, el tipo de relaciones humanas que se desarrollan en los espacios de trabajo, la relevancia social del bien material o simbólico que se produce y como se relaciona ese bien con la transformación de las desigualdades sociales. En este sentido nos preguntamos ¿da igual trabajar en un proyecto para el desarrollo de armas de destrucción o para la producción de energías limpias? ¿trabajar en el diseño y producción de fármacos en una empresa multinacional, una pequeña y mediana empresa local o una institución pública? ¿quiénes y cómo usufructúan las ganancias que se producen? ¿qué sector de la sociedad se beneficia y cual se empobrece? ¿Cuáles son las intenciones de las personas que impulsan esos proyectos para el que se trabaja? Si bien el currículum no aborda explícitamente estos tópicos en sus contenidos mínimos, forman parte de la formación académica de carrera de manera soslayada, ya que se filtran como currículum oculto en la voz y opinión de los docentes que lo promueven. Por ello es importante generar instancias curriculares que permitan el debate de manera explícita y abierta.

En línea con lo mencionado anteriormente, es necesario crear una mayor cantidad de espacios transversales que rompan las perspectivas disciplinares para poder promover el pensamiento crítico. Espacios en los que los problemas de las ciencias y de la sociedad puedan ser abordados recurriendo a saberes de los diferentes campos, pero sin la

metodología, tratamiento o recorte que propone el currículo (Litwin, 2016). Un ejemplo de estos espacios podría constituir las prácticas socio-comunitarias en vinculación con el trabajo final de grado, ya que ambas instancias permiten enfrentarse a problemas reales permitiendo aplicar, reelaborar distintos conocimientos aprendidos y generar otros nuevos.

Estas modificaciones propuestas están en línea con lo que creemos es necesario para un profesional crítico que se desempeñe en una sociedad cambiante dónde se produce conocimiento a una velocidad nunca vista y que requiere el constante aprendizaje y la adaptación a escenarios cada vez más complejos e impredecibles.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Editorial Morata.
- Echeverri Jiménez, G. y López Vélez, B.E. (2005). *El currículo universitario: una propuesta compleja*. Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI).
- Herrera, M.A. y Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación Superior y Sociedad* 10(2), pp. 29-52.
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía* 18(46), pp 25-31.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Editorial Paidós
- Sacristán, J. G. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2011) *La justicia curricular, el caballo de Troya de la cultura escolar*. Editorial Morata.

LAS POSIBILIDADES DE UNA PEDAGOGÍA ENCARNADA: UN ACTO PERMEABLE DE JUSTICIA CURRICULAR

Curriculum, Áreas curriculares y Planes de estudio

Siccardi, Ana Inés

GIEEC/GIEPE - CIMED - IsTEC, UNMDP

anasiccardi@hotmail.com

Lunghi, Fiorela María

GIEPE - CIMED, UNMDP

fiorelalunghi@gmail.com

Resumen

La conceptualización de un currículum permeable desde la perspectiva de A. H. Dyson se desarrolla como una alternativa para ofrecerle a los estudiantes oportunidades reales para expresar sus intereses, conocimientos y deseos de modo tal que puedan validar los mismos como parte del currículum oficial escolar. Como acto de justicia curricular (Connell, 2009) es que las posibilidades dialógicas entre estudiantes y docentes que puedan encarnarse en una pedagogía colaborativa, y más democrática, es que resuenan en aquellas aulas donde el mundo social y cultural de los estudiantes se cruza con el escolar. Las pedagogías encarnadas, cual vínculo de dicha justicia, son altamente valoradas por ofrecer métodos holísticos de enseñanza y aprendizaje en una relación simbiótica entre teoría y práctica, y entre el conocimiento teórico abstracto y el conocimiento localizado aplicado (Easterby-Smith, 1997). Estas pedagogías ubican al estudiante en el centro de la experiencia, reposicionando la relación del estudiante con la teoría y la práctica en una teoría *en* práctica. Las perspectivas encarnadas sostienen un compromiso con el mundo que no es ni puramente teórico ni completamente cognitivo, sino por el contrario es emocional, práctico y estético. Un currículum puede y debe ampliar horizontes para la creación de espacios donde los estudiantes funden significados personales y sociales con y en el cuerpo. Cuando esta posibilidad se hace real, se ha creado un currículum holístico y más justo que involucre al estudiante como un todo. De este modo, el currículum permeable puede abrir ventanas hacia un aprendizaje encarnado y ofrecer la oportunidad de que estudiantes jóvenes de inglés (EIL) tomen sus primeras iniciativas en cuestionar y descubrir los modos de leer, vivir y comprender los contextos en los que ellos viven y aprenden. Esta posibilidad hace viable la alternativa de promover la justicia curricular y fundamentalmente potenciar la motivación y la validación dada por

el protagonismo de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje en los diversos contextos educacionales a los que pertenecen.

Palabras clave: las pedagogías encarnadas, la enseñanza del inglés como lengua internacional, diseño curricular, justicia curricular

Desarrollo

Esta exploración parte de nuestra comprensión y vivencia de las instituciones educativas y el currículo como espacios donde diversos grupos de estudiantes puedan participar de una manera activa con el fin de que sus aspiraciones, deseos y conocimientos puedan ser integrados cuidadosamente a los procesos de aprendizaje (Da Silva, 2001). Como consecuencia de las relaciones de poder inscritas en los contextos educativos, en numerosas ocasiones esta participación ha sido pasada por alto. De acuerdo con la definición de currículo oculto de Jackson (1968), entendemos que el mismo incorpora distintas características de la vida institucional que contribuyen de manera silenciosa a los procesos de aprendizaje. Así, distintas cohortes de estudiantes suscriben a una variedad de reglas, acuerdos y valores que les permiten navegar sus experiencias educativas exitosamente. Una comprensión de estos procesos invisibles (Da Silva, 2001) tiene el potencial de revelar parte del quehacer diario dentro de las aulas y transformarlo de manera que pueda integrar una participación activa por parte de estudiantes. Para ello consideramos de importancia el trabajo de Connell (2009) quien define la democracia como espacios y territorios de toma de decisiones colectivas sobre problemáticas o situaciones relevantes, en las que todos los participantes tienen voz al mismo nivel. En la línea de estos conceptos, no podemos pensar un aula como un espacio democrático, si los estudiantes solo experimentan a través de las decisiones de otros. Connell entiende que la democracia o las prácticas democráticas deben fundarse en la comprensión de otras culturas y de los intereses de terceros. En este sentido, Torres Santomé (2008) incluye estas prácticas democráticas dentro de su concepción de una educación que refuerce las posibilidades de los estudiantes. Así, este tipo de educación implica desarrollar ciertas

capacidades de reflexión, análisis y compromiso con la lucha por una sociedad más justa y democrática para que las relaciones asimétricas se diluyan para dar lugar a criterios más justos en la construcción curricular. Como parte de este desafío, nos encontramos frente al reto de mantener un compromiso con el estudiantado en virtud de integrar diversas idiosincrasias que conviven en una misma institución (Torres Santomé, 2008). A partir de esta incorporación es que podemos comenzar a hablar de garantizar una educación apropiada para cada miembro de la institución con el objetivo de asegurar igualdad de oportunidades en cada trayecto de aprendizaje. El criterio de justicia curricular basado en un currículum común se entrama en estrategias educativas que legitimen una mayor equidad en todo tipo de relación social dentro del sistema educativo. En el caso de la enseñanza del inglés como lengua internacional, el desarrollo de un currículum común y/o permeable (Dyson, 1993) plantea una alternativa para que los estudiantes expresen sus intereses, conocimientos y deseos mientras los mismos son validados cuando sus docentes los incorporan como parte del currículum oficial. Con respecto a algunos esfuerzos realizado en pos de atender a las diversidades, Torres Santomé (2008) enumera algunas instancias que ha considerado insuficientes ya que no incluyen una reconsideración de los contenidos que las instituciones educativas enseñan. Estas medidas simplemente se orientan a incorporar adaptaciones desde la reducción de contenidos a enseñar sin considerar *quiénes, cómo y por qué seleccionan esos contenidos* (Torres Santomé, 2008, p. 86). Por otra parte, desde la perspectiva de Dyson (1993), la incorporación de los elementos que los estudiantes usan como medio de expresión pero habitualmente se descartan, permite flexibilizar el currículum oficial. Su propuesta destaca el valor de incorporar estas expresiones culturales dentro del contexto de enseñanza como una estrategia para guiar a estudiantes a medida que cuestionan y se encuentran con diferentes maneras de leer, vivir y comprender el contexto que habitan. En este sentido, las instituciones educativas son un componente más de un sistema que produce y reproduce discursos discriminatorios (Torres Santomé, 2008), aunque su rol debería ser otro en virtud de la responsabilidad política de educar que las implica. Alternativamente, las

instituciones educativas pueden y deben ser pro-activas como espacios de resistencia a prácticas que aún están legitimadas a pesar de que producen marginalización. De acuerdo con las sugerencias de Dyson, a través de sus aprendizajes, cada estudiante puede dar cuenta de las demandas curriculares oficiales mientras que expresa sus propias ideas acerca de temáticas más allá del currículo formal. En tal sentido, las prácticas educativas se orientan a guiar a los grupos de estudiantes en la construcción de su propia visión del mundo sobre las bases de sus conocimientos sociales, culturales y académicos. Así, la noción de currículo permeable posibilita una asimilación de conocimientos familiares, prácticas culturales y abordaje identitarios regionales al proceso educativo. Muchos de los aportes que los estudiantes realizan abrevan sobre prácticas musicales, experiencias corporales-artísticas, composiciones personales impresas con rasgos culturales regionales que dejan al descubierto la ausencia de espacios generados desde las prácticas encarnadas en y por el espacio educativo.

Las pedagogías encarnadas, también conocidas en sus vocablos en inglés como *embodiment o embodied pedagogies*, son posturas de la educación docente que todavía son resistidas. Las mismas involucran un diálogo colaborativo que incluye el mundo social y cultural de los estudiantes en afinidad con el mundo escolar. En primera instancia, nos interesa debatir acerca de varias caracterizaciones o identificaciones de estas pedagogías, para lo cual, proponemos una galería de ventanas de autorías que nos acerquen a nuestra propia dimensión de pedagogía encarnada. Muchas de estas representaciones acuerdan en que las pedagogías encarnadas involucran el cuerpo en el acto de enseñar y aprender. Para Nguyen y Larson (2015) una pedagogía encarnada es aquel aprendizaje que une el cuerpo y la mente en un acto único, corporal y mental, para construir conocimiento. Este maridaje implica una conciencia del cuerpo, el espacio y el contexto social. En esta perspectiva, Dewey y Freire, si bien no son iniciadores de estas pedagogías, sí han contribuido para la visión actual de las mismas. Los escritos de Dewey acerca del rol activo de la experiencia sensorial y de la acción en la construcción

del conocimiento, constituyen parte fundante de las pedagogías encarnadas. En la obra *Democracia y Educación* (1997a), Dewey argumentó que los sentidos forman “avenidas de conocimiento” (p. 142) ya que son vías que se utilizan para realizar algo con un propósito. En ello, reconoce la habilidad del cuerpo de sentir, internalizar y comprometer conocimiento en la memoria, es decir, el *locus* del aprendizaje reside en la evolución permanente del nexo de cuerpo-mente-experiencia. En su sentido permeable (Dyson, 1993), esta habilidad se construye en el plano curricular mediante la incorporación de distintos puntos de vista (de estudiantes y profesores) que se encuentran para comprender e interactuar con el mundo que los rodea para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza (Kabuto, 2016). Del mismo modo, el concepto de praxis freiriana en la cual acción y reflexión suceden simultáneamente, también se instituye como componente colaborador en las pedagogías encarnadas. La praxis de Freire (2007) se basa en la educación basada en problemas, en la cual los estudiantes son posicionados frente a cuestiones que se relacionan con el mundo en el que viven. De este modo, la transformación de la realidad acontece por medio de una forma encarnada de conciencia crítica basada en la afirmación de que el aprendizaje transformador requiere que las personas actúen y reflexionen sobre la realidad que debe ser transfigurada. Por tanto, a través de estos lentes se puede afirmar que el constructivismo encarnado reconoce que el conocimiento no se construye exclusivamente por la mente, sino también con y en el cuerpo. El cuerpo no se posee, somos cuerpos conectados con el mundo.

En este mismo sentido, pero de manera más ampliatoria, McDonough, Forgasz, Berry, y Taylor (2016) toman la definición de Nguyen y Larson (2015), destacando en particular los tres elementos conceptuales de las pedagogías encarnadas: la conciencia corpo-espacial de sensación y movimiento, la unificación del cuerpo/mente en el aprendizaje y el rol del cuerpo como contexto socio-cultural en la enseñanza. Siguiendo esta línea, elaboran ejemplos o situaciones específicas en el contexto de la educación de profesores. El primer componente, lo ejemplifican a través de la organización física del

aula o en la comprensión de cómo el lenguaje corporal de profesores y estudiantes impactan sobre la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación. En segundo lugar, destacan como instancias de unión del cuerpo/mente, la atención que los docentes aportan a sus emociones y sensaciones corporales como parte de la información que construye razonamientos pedagógicos o sobre los cuales reflexionan sobre la experiencia. Por último, McDonough y otros (2016) enlazan el rol del cuerpo como contexto sociocultural con la posibilidad de guiar a los estudiantes a poner atención crítica sobre cómo ellos leen los cuerpos de sus estudiantes como marcadores físicos del género, la raza y la sexualidad. Concluyen que la marginalización del cuerpo y el continuo privilegio de las formas cognitivas-rationales de conocer reflejan la contradicción la cual problemáticamente malinterpreta los conocimientos prácticos de la enseñanza basados en nuevos modos de percepción.

Como integrantes del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades, UNMdP, nos interesa particularmente destacar el trabajo de Klein, Taylor y Forgasz (2019) quienes nos convidan a reflexionar acerca de cómo la educación encarnada de profesores ofrece a los estudiantes herramientas para comenzar a explorar sus propios devenires como docentes a través de las emociones y el cuerpo. Razonar y pensar acerca del *conocer* y *cono-ser* encarnado es aún silenciado en la bibliografía de investigación como así también en la mayoría de los programas de educación docente que centran cada vez más sus actividades en el plano virtual (Senior & Dixon, 2009). En un texto más tardío Dixon y Senior argumentan que las relaciones pedagógicas entre el ser y los otros no son metafóricas. No solo el aprendizaje y la enseñanza son corporales, sino que “la forma de esa relación también es corporal” (2011, p. 482). Por lo antes mencionado, concluyen que la pedagogía encarnada, según estos autores, debería ser de gran importancia para los contextos educativos porque dan cuenta de la conexión relacional entre profesores y estudiantes en tiempo y espacio reales.

A partir de este recorrido vemos la posibilidad de una pedagogía encarnada para orientar

la composición de un currículo permeable que permite el enriquecimiento de las experiencias educativas de estudiantes a través de la constitución de prácticas contrahegemónicas (Connell, 2009). Las mismas tienen el potencial de habilitar a grupos menos favorecidos a materializar sus propias perspectivas. Además, permiten a las cohortes de estudiantes involucrarse activamente en el proceso de toma de decisiones en relación a sus propias prácticas de aprendizaje. Esto, a su vez, abre la posibilidad para que grupos enteros puedan beneficiarse del aprendizaje de otros (Connell, 2009). Mediante estas estrategias se genera el espacio democrático para alimentar la igualdad entre todos los actores del sistema educativo y dar lugar a un acto educativo-curricular más justo. Como consecuencia del vínculo entre estudiantes y las temáticas a aprender, se les ofrece una oportunidad importante para participar activamente en su propio proceso educativo. Por tanto, la propuesta de un currículo permeable emerge como un recurso pedagógico para facilitar o consolidar el vínculo entre los contextos de enseñanza y la experiencia educativa individual. Mediante la interacción entre una pedagogía encarnada y los recursos estudiantiles de conciencia corporal, espacial y social, los estudiantes pueden incorporar nuevos aprendizajes que, además, les permitan acreditar su comprensión de contenidos oficiales. Así, los aprendizajes mantienen su característica mediadora en el proceso de construcción de conocimientos y el currículo emerge como un espacio garantizador de cierto grado de justicia social (Paris, 2012). A la luz de nuestras interpretaciones, nuestra concepción de currículo se expande para incorporar una síntesis de elementos culturales que integren una propuesta política y educativa impulsada dirigida a grupos y actores socialmente diversos (de Alba, 1998).

Comentarios finales

Una consideración acerca de las temáticas de igualdad y justicia educativas en el contexto del sistema educativo plantea un análisis de la manera en la cual el currículo respeta las características de los grupos sociales y actores que coexisten dentro de dicho sistema. Con el objetivo de lograr una integración real de las diversidades que coexisten

en las instituciones educativas, en especial en las aulas de inglés, entendemos que mediante una pedagogía encarnada puede implementarse un currículo permeable de manera que la conciencia, la unificación y el desempeño de distintas conciencias corporales se validen como esenciales para interactuar con contenidos formales. Uno de los propósitos de esta síntesis de conciencias es constituirse como una amalgama de conocimientos culturales sociales y regionales en el currículo formal. Este tipo de prácticas educativas resultan beneficiosas ya que, como consecuencia, promueven la validación de representaciones simbólicas culturalmente diversas y dan apertura a instancias democráticas en el aula tan mencionadas pero tan poco practicadas.

A lo largo de este recorrido teórico hemos evidenciado posturas que permitirían reconocer las diversidades en el aula a partir de la integración de sus representaciones culturales, lingüísticas, sociales mediante la indagación de las mismas a través de un currículum permeable. Este tipo de currículum debe necesariamente incluir expresiones culturales a través de recursos didácticos que permitan la realización de tareas y el desarrollo de aprendizajes. En este marco, la incorporación de las dimensiones emocional y corporal nos permiten alcanzar una verdadera adhesión de aprendizajes como medios para establecer relaciones pedagógicas que integren modos de percepción diversos. En este sentido, las pedagogías encarnadas reposicionan los aprendizajes como experiencias vividas, desde el punto de vista fenomenológico, por lo tanto, son instancias de ser en el mundo, de vivenciarlo. La mente y el cuerpo se unen de una forma holística para poner en valor el cuerpo como lugar de otredad. Considerando este precepto, la conexión e interdependencias entre los docentes y los estudiantes desde sus propias humanidades abrevan a percibir, interactuar e involucrarse en el territorio que los rodea. Las pedagogías encarnadas son, entonces y muy principalmente en la formación docente, poner en práctica lo abstracto. La permeabilidad de aquellos componentes curriculares-otros reversionan el currículum oculto (Jackson, 1968) no sólo *para y por el propio aprendizaje* de nuestros estudiantes sino también *a fin de sus propios procesos*

identitarios docentes. Darles la posibilidad de pensar y reflexionar acerca de cómo podrían incluir intencionalmente el aspecto emocional-corporal de la enseñanza desde los aportes de sus propios estudiantes, es una dimensión de la práctica docente digna de considerar. De esta manera, proponemos una reivindicación del territorio curricular (Sarasa, 2020) que compartimos en el que se pueda materializar nuestro derecho a enseñar y aprender de maneras realmente diversas.

Referencias Bibliográficas

- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *FLAPE Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, (27), 1-10.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. Simon and Schuster (original publicado 1916).
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: mito, crisis y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Dixon, C., & Senior, M. (2011) Appearing pedagogy: From embodied learning and teaching to embodied pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(3), 473–484.
- Dyson, A. H. (1993). Negotiating a Permeable Curriculum: On Literacy, Diversity, and the Interplay of Children's and Teachers' Worlds. *Concept Paper No. 9*.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. *Human relations*, 50(9), 1085-1113.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, Trans.). The Continuum International Publishing Group. (Original publicado 1968).

- Kabuto, B. (Ed.). (2016). *Negotiating a permeable curriculum: On literacy, diversity, and the interplay of children's and teachers' worlds*. Garn Press.
- Klein, E., Taylor, M., & Forgasz, R. (2019). Using Embodied Practices with Preservice Teachers: Teaching and Reflecting Through the Body to Re-think Teacher Education. *Journal of Practitioner Research*, 4(2), 4.
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- McDonough, S., Forgasz, R., Berry, A., & Taylor, M. (2016). All brain and still no body: Moving towards a pedagogy of embodiment in teacher education. *Enacting self-study as methodology for professional inquiry*, 433.
- Nguyen, D. J., & Larson, J. B. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40, 331-344.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational researcher*, 41(3), 93-97.
- Sarasa, M. C. (2020). Relatos sobre territorialidades de la formación docente: Aportes narrativos para la justicia curricular. En L. Sañudo Guerra, & H. A. Ferreyra (Coords.), *Miradas y Voces de la Investigación Educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa. Formación y desarrollo profesional docente* (pp. 156-179). Córdoba-México: Universidad Católica de Córdoba y Red de Posgrados en Educación, AC México.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 83-110.

DETERMINANTES CURRICULARES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CURRÍCULA INTEGRADA, DE SEGUNDO AÑO, DEL CICLO BÁSICO DE LA CARRERA DE MEDICINA DE LA ESCUELA SUPERIOR DE MEDICINA, UNIVERSIDAD DE MAR DEL PLATA

Curriculum, Áreas curriculares y Planes de estudio

Uriarte, Ignacio Leandro

Escuela Superior de Medicina.

Universidad Nacional de Mar del Plata

ignaciouriarte@gmail.com

Rabino, María Cecilia

Departamento de Educación Científica.

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Universidad Nacional de Mar del Plata

mariaceciliarabino22@gmail.com

Sordini, María Victoria

INHUS-CONICET / Escuela Superior de Medicina.

Universidad Nacional de Mar del Plata

msordini@mdp.edu.ar

Resumen

La carrera de medicina de la Escuela Superior de Medicina de la UNMDP, fue abierta en el año 2017 programada sobre un modelo de curriculum innovado que involucra un desafío epistemológico que intenta crear un acercamiento entre el estudiante y la comunidad a través de la creación de vínculos entre las ciencias tradicionales, las sociales y humanísticas, introduciendo en la discusión el conflicto de paradigmas en la educación médica.

La implementación de un curriculum integrado tanto horizontalmente como verticalmente, requiere un fuerte trabajo y necesidad de formación docente, enfrentar dificultades en la distribución de contenidos y la superación de intereses personales como evitar asignaturas aisladas. En un contexto complejo de implementación de un curriculum innovado se observó un desgranamiento de la matrícula muy significativo en el ciclo básico. Se pudo apreciar una reducción de la población global de estudiantes mayor al 50% de los ingresantes. De ellos solo

el 32% acceden al segundo año de la carrera, donde a su vez logran ingresar a tercer año el 50% de los mismos.

A partir de los resultados de la información de análisis cuantitativo que muestra el rendimiento académico de los estudiantes que son y han sido alumnos de la Escuela de Medicina en el período 2017-2021, surgió la necesidad de conocer la visión de los estudiantes de segundo año respecto a su desempeño académico en relación con los diferentes componentes del currículum innovado vigente.

El presente trabajo de investigación está encuadrado en la metodología cualitativa. Se utilizará el estudio de caso por su flexibilidad y adaptación a realidades múltiples. Para acceder a los datos se realizarán grupos focales con los estudiantes que cursan actualmente el segundo año de la carrera y entrevistas semiestructuradas a docentes de las diferentes materias del mismo año de estudio.

Se espera que los resultados obtenidos permitan conocer la visión de los estudiantes sobre el currículum integrado en relación con la organización de los contenidos, la carga horaria, la complejidad y profundidad de los temas abordados, la relación entre las estrategias de enseñanza y las evaluaciones desarrolladas a lo largo del segundo año de la carrera de medicina.

Palabras Clave: currículum integrado; medicina; desgranamiento; determinantes curriculares.

Introducción

El término currículum proviene de la palabra latina currere que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación (Sacristán, 2007). La currícula innovada involucra un desafío epistemológico que intenta crear un acercamiento entre el estudiante y la comunidad a través de la creación de vínculos de las ciencias tradicionales, las sociales y humanísticas, introduciendo en la discusión el conflicto de paradigmas en la educación médica (Zamudio, 2019). Las facultades y escuelas de medicina que impulsan diseños curriculares innovadores o de cambio, promueven la formación de un médico general, que mire al hombre en toda su dimensión, que no esté centrado exclusivamente en la enfermedad o en el individuo enfermo únicamente, que supere el reduccionismo y el mecanicismo prevalente y el uso abusivo de la tecnología; que desarrolle un espíritu científico de pensamiento crítico, con proyección social y baluarte de una medicina humanizada (Brailovsky, 2012; Mann, 2011).

La carrera de medicina de la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), es una de las 6 propuestas de grado, públicas, en la Provincia de Buenos

Aires. Se desarrolla desde el año 2017 cuando inició su primera cohorte (OCS 1340). Cuenta con ingreso irrestricto, con una currícula innovada centrada en el estudiante. Se propone como objetivo formar médicos generales con una fuerte rigurosidad científica, compromiso social y sentido práctico en términos de resolución de situaciones problemáticas que son habituales de la práctica profesional a nivel individual y colectivo. El perfil del graduado se orienta a cubrir las necesidades de la provincia y del Partido de General Pueyrredón ya que las competencias alcanzadas lo constituirán en un médico con una formación general, con capacidad para resolver adecuadamente la problemática prevalente de salud de la población, con la necesaria sensibilidad humana y social que le permita investigar sobre las determinaciones sociales del proceso salud-enfermedad-cuidado-atención.

La propuesta curricular recoge las tendencias actuales en educación médica que hacen hincapié en un nuevo “objeto de estudio”, enfocando a la prevención y promoción de la salud de la persona sana y en la comunidad; en la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, en la integración docente asistencial, que articula a las entidades formadoras con las instituciones prestadoras de salud y la comunidad (Brailovsky, 2012)

Se aplica un modelo de currícula integrada que pretende que el estudiante conozca la realidad y produzca un conocimiento proveniente de la acción, de los contenidos del campo de la práctica, porque habitualmente se prioriza el conocimiento académico tradicional por sobre el que proviene de la acción. La idea es que las asignaturas, denominadas “Unidades de Aprendizaje”, se conviertan en verdaderas experiencias de aprendizaje y comprometan en este hacer, a todas y todos los involucrados, docentes y estudiantes (Davini, 2018) y que desarrollen habilidades en el trabajo con los otros, en el equipo, en lo interdisciplinar, pues estos aspectos constituyen una fortaleza para trabajar mejor, de forma integral e intersectorial, con las personas, sus familias y las comunidades. (Brailovsky, 2012; Mann, 2011)

Desde su comienzo, el promedio de ingresantes a primer año fue de 1777 estudiantes, de ellos 568 aproximadamente logran regularizar y aprobar las asignaturas del primer cuatrimestre del

primer año de la carrera. Promueven al segundo año de la carrera, en promedio 468 estudiantes. En este año, pudo observarse un importante desgranamiento de la matrícula, quedando en condiciones de cursar tercer año alrededor de 243 estudiantes. De ellos completan el ciclo básico: 163 estudiantes en promedio.

El diseño curricular de la carrera está estructurado en un ciclo básico de 1° a 3° año de la carrera y un ciclo clínico en el 4° y 5° año, y una práctica final obligatoria en el 6° año. Cuenta con Unidades de Aprendizaje repartidas en 5 Ejes (transversales a los ciclos): Ciclo vital - Relación Médico Paciente - Proceso Salud Enfermedad Atención - Construcción del Conocimiento Médico - APS y Orientación Comunitaria: siendo el ciclo básico un fuerte condicionamiento a la permanencia de la mayoría de los estudiantes ingresantes.

De acuerdo con Jiménez (2000) el rendimiento académico es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” Aquí encontramos que el rendimiento de los estudiantes debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación. Sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de su aprendizaje (Imig, 2020).

No solo los estudiantes son responsables de su aprendizaje, en cuanto a la motivación, el autocontrol y las habilidades sociales que desarrollen a lo largo de su trayectoria; sino también el rol de los docentes y la institución en su contexto que logren administrar de forma efectiva las variables implicadas. En este sentido, no debería ser el exclusivo resultado de los procesos de evaluación, ya que se trata de una compleja red de articulaciones cognitivas generadas por los estudiantes (en un contexto determinado), que sintetizan las variables de cantidad y calidad de la experiencia educativa y que, contrariamente a reducirlo como un indicador de desempeño, se considera una constelación dinámica de atributos que distinguen los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Zandomeni (2010), una trayectoria académica representa al recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, estudio que ha permitido valorar la formación estudiantil, y con ello integrar perspectivas educativas que mejoren su desarrollo, mediante la generación de estrategias de diagnóstico, evaluación y planeación, a fin de fortalecer políticas institucionales. Es por estos motivos que el proyecto se desarrolla por la necesidad de incluir la perspectiva de los estudiantes de la ESM de la UNMDP respecto al rol del currículo en desarrollo respecto a su desempeño, aspecto que no ha sido objetivo de análisis en las diferentes evaluaciones internas y acreditaciones de CONEAU, así como otros autores (Galli, 2022; Grant, 2013; Dolmans, Wolfhagen & Van Merriënboer, 2013).

Su finalidad es otorgar herramientas de análisis y reflexión para sugerir los posibles cambios necesarios que contribuyan a la mejora en el desempeño global de los estudiantes, en el segundo año de la carrera de medicina. Se establecerá el foco de estudio en los y las estudiantes, sin perder la perspectiva de los docentes respecto al currículo y sus dimensiones, y al rendimiento académico en el segundo año de la carrera.

A partir de lo expresado surgió la siguiente pregunta de correspondientes objetivos de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de 2do año de la carrera de medicina de la UNMDP respecto a los componentes del curriculum y la influencia en su desempeño académico en 2022?

Objetivo general

Conocer las percepciones y el sentido que los estudiantes de segundo año de la carrera de medicina de la UNMDP le atribuyen a la influencia de los componentes del currículo en su desempeño académico en 2022.

Objetivos específicos

1. Identificar las autopercepciones de los estudiantes de 2do año sobre su rendimiento académico alcanzado en la ESM
2. Conocer los sentidos y significados que los estudiantes otorgan a los contenidos y formas de evaluación de las asignaturas del curriculum vigente de segundo año en relación con su desempeño académico.
3. Reconstruir las estrategias de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes reconocen como facilitadoras o que dificultan su aprendizaje.

Metodología

El diseño del estudio es cualitativo porque permite una aproximación a las subjetividades desde la comprensión que cada persona tiene de sus experiencias en la vida cotidiana (Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E, 1996, Rodríguez, 2002); es tipo de estudio es interpretativo (Geertz, 2015). Para responder a los objetivos se implementará el estudio de caso como estrategia de investigación que permite analizar las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una sola unidad (Archenti & Piovani, 2007) a saber: estudiantes de la ESM-UNMDP matriculados en el 2022 en el 2do año de la carrera de medicina.

Para responder al primer objetivo específico se realizarán entrevistas semiestructuradas porque en el transcurso de esta las personas construyen su mundo de significaciones de modo progresivo y continuo sobre las temáticas abordadas (Oxman, 1998; Piovani, 2007). Las percepciones constituyen un modo naturalizado de organizar un conjunto de impresiones sobre la realidad social.

Para responder al segundo y tercer objetivo específico se realizarán de 6 a 8 grupos focales que permitirán abordar el sentido social, es decir, el sentido compartido, aceptado y aceptable en los y las estudiantes matriculados en 2° año de la carrera de medicina en 2022. Esta estrategia se enfoca en el discurso colectivo que permite reconstruir un yo grupal (Mejía Navarrete, 2002). Mientras las entrevistas permiten indagar los sentidos y significados que una persona le

adjudica a la realidad que experimenta, los grupos de discusión se interesan por el sentido social sobre un tema. Es decir, en los grupos de discusión predomina el sentido estructural del fenómeno social en estudio (Mejía Navarrete, 2002; Sautu, 2008)

Población, Muestra y Criterios de selección

El universo de estudio está conformado por estudiantes matriculados en 2° año de la carrera de medicina de 2022 con criterio de exclusión de las comisiones de estudiantes de la unidad de aprendizaje ADN a cargo del investigador. El muestreo es teórico, hasta alcanzar su saturación, por la estrategia de bola de nieve. Desde el marco de la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967; Tylor y Bogdan, 1987) se realizará el análisis e interpretación de datos, ello implica implementar el muestreo teórico mediante el cual se descubren las categorías relativas al objeto de estudio y se invisten las categorías como tantas propiedades existan.

Cada grupo estará constituido por estudiantes entre 18 y 25 años, se subdividirá según cursen simultáneamente dos materias o menos y, por otro lado, estudiantes que cursen tres materias o más. Este aspecto es significativo porque se observa diferente cantidad de asignaturas cursadas y desempeños, en un cuatrimestre/año entre diferentes cohortes (estudiantes que han quedado libres en esa asignatura).

Dispositivos o instrumentos para obtener la información

Para realizar el presente trabajo de investigación se utilizarán los siguientes dispositivos: 1. Diseño Curricular, Malla curricular de la ESM UNMDP, 2. Guion de entrevista semiestructurada para estudiantes, 3. Guion de preguntas para grupos focales, 4. Actividades de Aprendizaje de los estudiantes: lectura analítica de los diferentes dispositivos propuestos a los estudiantes para mediar el aprendizaje tales como: guías de estudio, guías de trabajos prácticos, formas de implementación del ABP y tipo de problemas presentados en las asignaturas de primer y segundo año.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos de los datos se realizará:

1. Construcción de los analizadores y los esquemas de análisis del material. Entendemos por analizadores, como “los conceptos o proposiciones que se construyen para guiar la lectura y el análisis de los datos.” (Sanjurjo, 2002)
2. Muestreo teórico
3. Análisis e interpretación: el análisis y la interpretación, en los estudios de casos, se realizan a partir de elementos individuales, así como la suma de los elementos que van a facilitar la comprensión del caso y que contiene aspectos estáticos (individualizados en personas y contextos) y aspectos dinámicos (relacionales y de interacción con el medio) (Serván & Serván, 2007, 226-227)
4. Comparaciones permanentes de la información obtenida de los diferentes grupos focales y entrevistas realizadas.
5. Triangulación: Será constante durante todo el estudio, para saber si la información que se va generando, de los agentes que participan y de los instrumentos y de la propia interpretación que se va construyendo. Se realizará la triangulación de fuentes de datos, teoría, metodología, como así el papel que desempeña el propio investigador. (Serván y Serván, 2007, 226-227)

Estado de avance:

Se elaboraron los guiones para las entrevistas y grupos focales. En el mes de abril del ciclo 2023, se iniciará el trabajo de campo realizando las entrevistas y la prueba piloto con los grupos focales.

Referencias bibliográficas

Archenti, N. (2007). Estudio de caso-s. en Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learning. pp.237-249

- Brailovsky C. (2001). Educación médica, evaluación de las competencias. En *Aportes para un cambio curricular en la Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina; pp. 103-122.
- Brailovsky, C & Centeno, A. (2012). Algunas Tendencias Actuales en Educación. *Méfica, REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 10 (23)
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6091>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini MC. (2018) *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>
- Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H., & Van Merriënboer, J. J. (2013). Twelve tips for implementing whole-task curricula: how to make it work. *Medical Teacher*, 35(10), 801–805. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.799640>
- Galli, Amanda; (2022) Evaluación y acreditación de carreras de medicina en argentina: 25 años de experiencia: *Revista Argentina de Educación Médica XI*. 16-23.
<https://raem.afacimera.org.ar/portfolio-items/evaluacion-y-acreditacion-de-carreras-de-medicina-en-argentina-25-anos-de-experiencia/?portfolioCats=208>
- Geertz, C. (2015). “Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture” from *The Interpretation of Cultures*. Selected Essays (1973).
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Glaser B. y Strauss A. (1967) *The Discovery Of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research*. Aldine Publishing Company

- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, pp. 21-48.
- Mann, KV (2011). Theoretical perspectives in medical education: past experience and future possibilities. *Medical Education*, 45(1) 60–68
- Mejía Navarrete, J. (2002) *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. UNMSM.
- Oxman, C. (1998) *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Fundación Xeito Novo
- Piovani, J. (2007) La entrevista en profundidad. En: Archentti, Marradi y Piovani. *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Sanjurjo, I. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Sautu R. (2008) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Prometeo Libros Editorial
- Serván, P., & Serván, I. (2007). Intervención en la familia. Estudio de casos. En G. Pérez Serrano, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea. pp. 226-227
- Taylor SJ y Bogdán R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Grupo Planeta.
- Zandomeni, N., & Canale, S. (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 8(2), 59-66.

NARRATIVAS INMERSIVAS EN LA PANDEMIA Y POSPANDEMIA: INTERVENCIÓN EN EL TALLER DE APRENDIZAJE CIENTÍFICO Y ACADÉMICO (TACA) DE LA LICENCIATURA EN CCEE (FH-UNMDP) Y EXPANSIONES

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Ayciriet, Federico

Departamento de Ciencias de la Educación, FH (UNMDP)

fayciriet@gmail.com

Resumen

El escrito relata una experiencia desarrollada en el marco del Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La apuesta fue promover un ejercicio de inmersión y descomposición de la experiencia de cursada en pandemia y pospandemia. El documento recupera, habita e invita a generar expansiones a partir de una experiencia formativa en la que estudiantes del Taller de Aprendizaje Científico y Académico (TACA) correspondiente al primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación construyeron narrativas visuales y escritas sobre sus vivencias al estudiantado en el bienio 2020/2021. Supone la puesta en marcha de ejercicios de deslocalización y destemporalización orientados a interpelar el propio lugar y las singularidades desde las que se vive el ejercicio del derecho a la educación universitaria y la construcción de ciudadanía en ese ámbito, contenidos propios del taller en el que se sitúa la propuesta. De manera complementaria, el trabajo recupera *voces otras* que orbitan e intersectan lo producido en el TACA para dar lugar a un relato polifónico en el que las singularidades se anudan para componer un prisma desde el cuál mirar lo acontecido en la excepcionalidad que nos tocó vivir en tiempos de COVID19.

Palabras clave: narrativas inmersivas; pandemia; digitalidad; intervención

Narrativas como ejercicio de inmersión, descomposición y recomposición

En este resumen se relata una propuesta de intervención desarrollada en el marco del Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El documento, propone un acercamiento al ejercicio de descomposición (Ramallo, F., y Porta Vazquez, 2020) de lo vivido en pandemia en el que se propuso a estudiantes del Taller de Aprendizaje

Científico y Académico (TACA) correspondiente al primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que construyeran narrativas visuales y microrrelatos sobre su experiencia de cursada en pandemia.

La secuencia trabajó con una lógica recursiva que se nutrió de las retroalimentaciones que en cada cohorte generan con habitualidad lxs docentes a cargo de los plenarios y las comisiones de trabajo práctico, así como los aportes, lecturas y resignificaciones que generan lxs propixs compañerxs de comisión. El proyecto invitó a componer un proceso de producción, reflexión y comprensión respecto de lo que implica habitar la vida universitaria. Procuró promover ejercicios de deslocalización y destemporización orientados a interpelar el propio lugar y las singularidades desde las que se vive el ejercicio del derecho a la educación universitaria y la construcción de ciudadanía en ese ámbito, contenidos propios del taller en el que se situaba la propuesta.

En ese sentido se apostó a la promoción de un diálogo crítico sobre un momento excepcional de la sociedad, un tiempo convulsionado por la pandemia. Siguiendo a Freire y Shor (2019) “intentamos penetrarla, develarla, ver las razones por las que él es como es, el contexto político e histórico en el que se inserta. Eso implicó un acto de conocimiento y no una mera transferencia de conocimiento” (p.32). Con esta intervención, se esperaba que lxs estudiantes que transitaran el taller, desarrollaran niveles de comprensión sobre las condiciones en las que se construyen sentidos en torno a la vida universitaria, así como sobre las posibilidades de abordaje de nuevos objetos y problemas de la realidad educativa a partir del análisis de diferentes contextos y tramas discursivas.

Relatos desde la inmersión y la descomposición

La excepcionalidad de la emergencia sanitaria intersectó todos los ámbitos de la vida social e impuso un cambio de agenda y condiciones que afectaron las gramáticas institucionales en ámbitos diversos. En el campo educativo, se visibilizaron condiciones

de desigualdad material y simbólicas, generalmente vinculadas al acceso, la conectividad y la calidad de uso de tecnologías que tuvieron articulación con desigualdades preexistentes (Pineau y Ayuso, 2020).

No obstante, cabe señalar que tanto el estado de urgencia e incertidumbre sanitaria como los dispositivos (García Fanlo, 2011) que se diseñaron para responder a la propagación del COVID19, tuvieron articulación con un proceso de cambio iniciado anteriormente. Según Bifo Berardi (2017), se trata de un proceso de mutación digital que afecta los modos en que percibimos y proyectamos nuestro entorno, atravesando nuestra experiencia vital toda. Desde hace más de una década asistimos a un cambio de época en el que nuestra condición sensible trastoca el modo en que nos vinculamos con los otros y con el mundo. Desde esta perspectiva, la digitalidad pone en juego el pasaje de un tipo de experiencia caracterizada por lo que Berardi denomina concatenaciones *conjuntivas*, empáticas, vinculadas a la co-presencia; a otras de tipo *conectivas* que presentan características diferentes por ser codificadas y regladas externamente, estructuradas sintácticamente, sostenidas por un régimen de compatibilidad que se nos impone y delimita posibilidades de acción.

En parte, hablamos de infraestructuras culturales que proponen gramáticas particulares y organizan la experiencia dejando márgenes de maniobra acotados (Wolton, 2007). Se trata de entornos, soportes y lenguajes que ofrecen permisibilidades pero también implican obturaciones, y que en ocasiones entran en conflicto con configuraciones culturales ligadas a otros ámbitos e instituciones que exceden al mundo digital y que tienen gramáticas propias.

Los relatos que se produjeron en el marco de esta propuesta habitaron las tensiones de este contexto. Nos hablan de estrategias y clausuras en el intento de construir presencia, narran historias y visibilizan sentires habilitan direccionalidades diversas.

Dice Sabino (2010) que “en la narración de nuestras experiencias nos decimos a nosotros mismos quiénes somos o, mejor dicho, quienes creemos ser, que en este caso es lo mismo” (p. 43). Poner en palabras y/o en imagen lo vivido supone representar en un sentido creativo y de-velador que hace posible no solo materializar interpretaciones y sentimientos sino también construir referencias que hagan posible reflexionar sobre lo acontecido. Hablamos de narrativas inmersivas entendiendo que se trata de relatos que corporizan subjetividades y dan lugar a formas de reapropiación de la experiencia, no como consecuencia de un extrañamiento o toma de distancia sino, por el contrario, como emergente de la introspección y la experiencia de habitar, sentir y pronunciar lo vivido.

Ahora documentadas, las producciones de lxs estudiantes del TACA, cursantes del primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en algunos casos ingresantes a la vida universitaria, invitan a reconocer la complejidad del escenario desde historias y escenas mínimas, singulares, pero no por eso poco potentes.

Evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación de la experiencia se desarrolló en diferentes niveles y momentos. Por un lado, se llevó adelante una evaluación en proceso, orientada a acompañar las instancias de producción de las narrativas y atender la recepción que lxs estudiantes tenían del proyecto que se les proponía.

En esta etapa, se generaron dispositivos específicos orientados a retroalimentar las elaboraciones y trabajar sobre los niveles de concreción de los relatos. A modo de ejemplo, podemos mencionar la publicación de la consigna de trabajo en el marco del desarrollo del horizonte transversal del TACA (orientado a promover el desarrollo de la alfabetización académica en el nivel superior), el envío de noticias periódicas, la configuración del aula virtual articulando *etiquetas* e imágenes de apoyo, y la disponibilidad de foros de consulta que la cátedra puso a disposición de lxs estudiantes.

Con entrevistas personales y grupales a estudiantes del taller, se relevaron apreciaciones sobre las condiciones de producción de las narrativas, las dificultades emergentes y las posibilidades comunicativas de cada uno de los formatos que tenían a disposición para construir sus representaciones.

También se relevaron apreciaciones de lxs docentes a cargo del taller sobre la implementación y el desarrollo de la propuesta. En esta instancia, se analizó la evolución de la secuencia a lo largo del cuatrimestre. En particular, se trabajó sobre la búsqueda de articulación entre las instancias de producción de narrativas y el abordaje de los contenidos propuestos en el PTD del taller.

En un segundo nivel, se desarrolló una evaluación del proceso, recuperando las apreciaciones de docentes y estudiantes sobre la experiencia una vez que esta había finalizado. En esa instancia, se desarrollaron propuestas de metarreflexivas que permitieron identificar el alcance del proyecto.

Habilitar otras voces: Expansiones más allá del TACA

La calidad y potencia de las producciones presentadas en el marco del taller, pero como contrapunto, también el bajo número de estudiantes que estaban realizando la asignatura, nos llevó a preguntarnos por las historias por contar que estaban quedando relegadas por acotar el proyecto a una única asignatura. De esta manera, más allá del proyecto de intervención en la cátedra, imaginamos la posibilidad de enriquecer el trabajo de indagación y documentación.

Como un devenir obligado, de manera parte complementaria se expandió la propuesta a estudiantes y docentes de toda la licenciatura a través de la convocatoria *Narrativas visuales y microrrelatos sobre la experiencia de cursada en pandemia*. Se trató de una invitación orientada a sumar voces que ofrecieran relatos de lo vivido durante la pandemia más allá del TACA.

Se incorporaron otras voces que invitaron a explorar vivencias y sentires que trascienden y desbordan lo acontecido específicamente en este espacio curricular. De esta manera, se compuso un macrorrelato polifónico y magmático que convida miradas y perspectivas en torno a las vivencias que tuvieron lugar en la licenciatura durante los tiempos convulsionados, excepcionales y movilizantes del bienio 2020/21 a raíz del COVID19.

Sin perder de vista los objetivos inherentes a la propuesta de trabajo planificada para el espacio curricular, promediando el segundo cuatrimestre de 2021 invitamos a docentes y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación a construir narrativas sobre el modo en que estaban viviendo la experiencia de una cursada que empezaba a ganar niveles de hibridación entre el convivio áulico y la virtualidad. Nos interesaba recuperar también esas historias mínimas que protagonizaban estudiantes avanzados en la carrera y docentes que, con trayectorias diversas, vivían por primera vez estas condiciones de cursada.

A modo de cierre

El proyecto de indagación e intervención que llevamos adelante, procuraba generar condiciones para documentar lo que se estaba viviendo y habilitar niveles de reflexión luego de un año y medio de cursada en pandemia. Nos resonaba el escenario y sentíamos que el estado de excepción afectaba no sólo en nuestra práctica profesional, sino que se inscribía en nuestros cuerpos, en nuestras emociones y nuestros deseos. En ese contexto, imaginamos la posibilidad de aprovechar el carácter performativo que pueden tener las narrativas en tanto mediadoras de la experiencia. El recurso nos ofrecía un horizonte de posibilidades para desmarcarnos, al menos parcialmente, de la tarea inmediata y urgente sostener las dinámicas sociales y laborales en las que estábamos insertos. En ese sentido, procuramos dar lugar a un tipo de experiencia que nos permitiera reponer la condición sensible de quienes hilvanamos cotidianamente nuestras historias para dar vida a la universidad.

Pensamos que el TACA, en tanto espacio curricular orientado a introducir a los estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación a la vida universitaria, ofrecía condiciones óptimas para concretar esta experiencia introspectiva. Fue así que convocamos a estudiantes a producir piezas escritas y visuales pensando en la posibilidad de construir memoria y conformar un archivo digital. Junto con el equipo de cátedra del TACA organizamos una secuencia didáctica que se articuló con la propuesta de abordaje del *Horizonte transversal* del taller, en la que habitualmente se trabajan las secuencias textuales que predominan en el ámbito académico universitario. En ese contexto, se estimuló a lxs estudiantes para que pudieran generar un proceso reflexivo-narrativo que permitiera concatenar relatos acerca de la pandemia y pospandemia.

Las elaboraciones de los estudiantes del taller inspiraron la idea de ampliar la convocatoria y proponer a docentes y estudiantes de la licenciatura a sumar sus producciones. Entendimos que transitar por el proceso de producción de estas narrativas, pero también en la experiencia de leerlas brindaba la posibilidad de tomar distancia y resignificar lo vivido. El resultado de esta búsqueda superó las expectativas iniciales y, creemos, nos permitió cerrar el recorrido siendo otrxs.

Referencias bibliográficas:

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja negra.

Freire, P., & Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte rei*, (74), 1-8.

Pineau, P. y Ayuso, M. L. (2020) De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En Dussel, I. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

Ramallo, F., y Porta Vazquez, L. G. (2020). Virus a nuestras coronas: (Contra)interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la educación. En: Chalhub, T. y Da Silva Ribeiro, T. *Reflexões de um mundo em pandemia - Educação, comunicação e acessibilidade* (pp. 319-360). Ayvu.

Wolton, D. (2007). *Pensar la comunicación*. Prometeo Libros Editorial.



NARRATIVAS IMPRESIONISTAS Y VISUALIDADES DISCURSIVAS. RELATOS OTROS SOBRE LAS PRÁCTICAS Y SENTIPENSARES DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Beltramino, Tamara

Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro

tamarabeltramino21@gmail.com

Resumen

En la Historia de la Educación Artística encontramos una yuxtaposición de relatos que dieron luz y color a determinados saberes, sujetos y prácticas formativas, mientras que otros quedaron difuminados en el fondo, casi invisibles por la ceguera epistemológica y la retícula visual que el canon estético europeo invisibilizó. Esto llevó a la construcción de relatos de / para / la formación docente en educación artística como espacios de reproducción cultural y producción contracultural. El presente trabajo es producto de una Investigación Basada en Artes (IBA), que desde el paradigma de los Estudios Culturales, crítico y decolonial en lo epistemológico, y de herramientas cualitativas y postcualitativas en lo metodológico, tiene como objetivo dar luz a aquellos relatos no oficiales sobre las experiencias de enseñanza, contra-hegemónicas y geopolíticamente situadas que habitan en las biografías y autobiografías de docentes y estudiantes del Profesorado de Artes Visuales, que se encuentran entramadas, yuxtapuestas e invisibilizadas por la *historia oficial*. Aquí se visualizan los avances de la investigación a través de un relato de experiencia a través de un análisis interpretativo del mismo.

Palabras clave: formación docente; investigación basada en artes (IBA); investigación biográfico-narrativa; relato de experiencia

Luces y sombras en los relatos de experiencias de formación docente de educación artística

¿Qué tienen en común *La clase de danza* de Edgar Degas, el *Baile en el Moulin de la Galette* de Auguste Renoir y *La música en las Tullerías* de Édouard Manet? Y ¿qué tienen éstas obras pictóricas en común con la Educación artística?

El impresionismo, nacido como reacción al academicismo e influenciado por un contexto positivista, es una corriente estética que surge hacia fines del S. XIX en Europa, caracterizada principalmente por su afán de imitar la realidad y mostrar la impresión visual. Las líneas borrosas, la luz en figuras con mayor peso visual en oposición a otras que se mimetizan con el fondo, el uso de colores vibrantes y las pinceladas cortas y yuxtapuestas para lograr un todo unitario a partir de partes inconexas son sus principales características.

De forma análoga, si analizamos la composición de un cuadro pictórico tridimensional sobre los relatos de la Historia de la Educación Artística, encontramos una yuxtaposición de relatos que dieron luz y color a determinados saberes, sujetos y prácticas formativas, que, con simetría radial -al eje europeo anglosajón, replican e imitan prácticas, discursos y corrientes didácticas que llevaron a la construcción de relatos de (para) la formación docente en educación artística como espacios de reproducción cultural. Mientras que otros, los alternativos, los de resistencia, los de producción contracultural, quedaron difuminados en el fondo, casi imperceptibles por lo que el canon estético europeo invisibilizó.

Pero ¿qué relatos *otros* sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje habitan en las narrativas biográficas y autobiográficas de docentes y estudiantes?, ¿qué prácticas *otras*, sobre la formación docente se experimentan en el Profesorado de Artes Visuales M. A. Malharro de la ciudad de Mar del Plata?, ¿es posible que paralelamente habiten espacios para la producción contracultural?, ¿cómo (de)construir una historia otra de la Formación docente en educación artística que se aleje del relato oficial y construido desde arriba¹?,

¿qué relatos entramados y yuxtapuestos podemos visualizar a través de formatos narrativos alternativos al positivismo?

El presente trabajo tiene como objetivo responder éstos interrogantes a través de la socialización de los avances de mi tesis doctoral de investigación¹ por medio de un análisis interpretativo de los relatos *otros* sobre las experiencias de formación que habitan en la narrativa biográfica de un estudio de caso.

Para esto se delinearé primero el cuadro del recorrido analítico realizado y luego, se dará luz al análisis interpretativo que realizo sobre el relato biográfico de las experiencias de enseñanza de la docente Mariana y de las fotografías tomadas en sus clases durante y post-pandemia.

Soportes y ejes de mi investigación

El contexto sociohistórico que dio origen a las narrativas impresionistas sobre la formación docente en educación artística, se remonta hacia finales del siglo XVIII. La violencia epistémica del imperio español en América asumió una forma específica: la *hybris* del punto cero (Castro-Gómez, 2010) que impuso un ocularcentrismo eurocéntrico que ignoró, acalló y construyó una retícula visual androcéntrica, etnocéntrica y blanca.

La presente IBA es interpretativa y naturalista y se asienta sobre los aportes metodológicos de la investigación cualitativa biográfico-narrativa y se realiza desde una perspectiva epistemológica decolonial y del enfoque de los Estudios Culturales críticos.

La investigación cualitativa y la figura del investigador cualitativo como un *bricoleur* o *quilt maker* descrito por Denzin y Lincoln (2011) nos permite acceder desde un multimétodo focalizado que incluye interpretaciones y aproximaciones naturalistas al objeto de estudio.

A su vez, producto de la transformación que se genera en la investigación educativa en los 90' - plurimplantada en el giro post-cualitativo y decolonial- la narrativa se posiciona como objeto y como método. En este contexto, la investigación narrativa sobre la formación docente a partir del trabajo autobiográfico y del trabajo con los cotidianos escolares desentraña narraciones solapadas y superpuestas. Al respecto, Ramallo y Porta (2017) plantean que desde la investigación narrativa y el agenciamiento de los sujetos de sus propios relatos posibilita refundar, disputar y recuperar a partir de una narrativa “otra” en la historia de la educación (p.4). En este sentido, la biografización de la experiencia, las dimensiones personales afectivas y emocionales emergen como modos de ser, sentir y comprender el mundo. Un mundo en el que las narrativas biográficas y autobiográficas de gente y del investigador se funden para comprender la realidad social.

A su vez, el cambio metodológico y sustantivo que aporta el giro post-cualitativo a la investigación nos permite acceder a un conocimiento distinto al conocimiento paradigmático y reduccionista del positivismo. En este sentido, uno de los formatos narrativos alternativos que se privilegian como medio de acceso a la pluralidad epistémica invisibilizada en las experiencias de formación es la fotografía. Sobre el status epistemológico de las fotografías en la investigación educativa Augustowsky (2007) plantea que representa un medio que permite registrar, nuevos modos de indagar y de abordar las diferentes cuestiones y problemáticas educativas.

Mariana

Mariana generalmente viste de negro, pero cuando la ves irradia todos los colores del arco iris y una gran sensualidad. Tiene una voz dulce pero a la vez firme. Su largo pelo negro enmarca y contrasta con el color de su piel.

Ella narra su vida como pintando un cuadro. Boceta, delinea y luego define, da forma y color a su narración. Así, la respuesta a cada pregunta culmina en una experiencia casi inmersiva a su pasado. Que no viví, pero puedo verla y sentirla con ella.

Mariana cuando entra al aula, lo hace cargada de bolsas enormes con cosas que sobresalen aún más grandes y en las que habitan mundos posibles y nuevas realidades. Desde la primera clase hasta la última, ella rompe con la estructura del aula. No usa los pizarrones pero sí el piso. Cuelga cosas del techo, tapa los bancos, las sillas, los para, los sienta, pone música y se interviene corporalmente. Al estilo Minujín, o con una careta de Freire o su cuerpo pintado como parte de “La noche estrellada de Van Gogh”, Mariana te atrapa, te cautiva.

Para ella, el arte tiene un poder mágico, transformador.

Para Mariana el aula es su obra, las clases son un happening, una experiencia inmersiva en todos los sentidos y de la que no hay espectadores pasivos. Todos son la obra y parte esencial de ella. La enseñanza es una acción performática que transforma, que te interpela. Y la escuela, es el escenario en el que todo se ejecuta. Sus clases tienen elementos del teatro: donde hay protagonistas, escenografías, actos, sonidos, música. Pareciera ser una obra que se va generando de forma improvisada pero la realidad, es que un gran bagaje teórico y mucha experiencia sostiene esa improvisación. A sus estudiantes, lxs embarca en un constante proyecto que los necesita sí o sí como protagonistas. Lxs va tutorando, andamiando para que luego construyan su propio camino, sus propias obras, para que se encuentren así mismos en esas obras. Y en el que el recorrido se convierte también en un aprendizaje. En cada clase se van develando, descarnando, las “capas encallesidas”, todas esas máscaras y capas que nos hemos construido para ser socialmente aceptados. O como decía Eisner (1998) que producto de la adultez hacen callos en la percepción y nos van enmudeciendo en la mirada, en los sentidos y también en el pensamiento.

La pandemia no modificó nada de esto. Quizás, hasta la potenció. Durante el ASPO el comedor de su casa era el aula. Era un escenario en el que estaba todo dispuesto. Al iniciar el Zoom, se abría el telón y podías encontrarla personificando a algún personaje de algún

cuadro, de algún cuento, telas de colores pintadas, dibujadas, música y propuestas interactivas que motivaban a que todxs estuvieran siempre presentes.

X fue su estudiante. Ella acarrea una mochila de bullying y de espacios en los que nunca se sintió parte, angustiada y deprimida por el encierro durante el ASPO quería abandonar la carrera. Pocas veces encendía la cámara, y cuando lo hacía, su postura corporal evidenciaba el peso de toda esa mochila. Pero Mariana la contuvo, la acarició con palabras y la abrazó con el arte. Tras varias charlas, se comprometieron a seguir hasta el final. Mariana había hecho “su magia”. X se transformó y sanó a través del arte. Un día, antes de terminar el año, le envió fotos. Era ella, pintando todo el frente de su casa con paisajes de Van Gogh y un ave fénix.

Últimas pinceladas

Como en las pinturas de Degas, Renoir, Manet, los relatos que componen la historia de la formación docente en educación artística son múltiples y diversos, pero desde sus orígenes construyeron *narraciones impresionistas* que dieron luz y color a determinados saberes, sujetos y prácticas formativas, mientras que *otros* quedaron difuminados en el fondo, casi invisibles. Se construyeron relatos universales sobre el arte, su enseñanza y sus fines con el objetivo de lograr un todo unitario - eurocentrado - de partes inconexas. Nos encontramos por tanto ante una yuxtaposición de relatos oficiales que se establecen como hegemónicos imponiendo códigos de la mirada y la visualidad frente a otros colonizados –que desde un lugar subalterno- reproducen culturas visuales imperiales. Pero el abordaje de los relatos *otros* que albergan las narrativas biográficas y autobiográficas de docentes y estudiantes de E.A.V.M.A. Malharro de Mar del Plata, como el caso de Mariana, nos permite aportar a la (de) construcción de una enunciación *otra* de la historia de la formación docente en educación artística. Así como colaborar en el des-armado del imperialismo y colonialismo en la investigación para poder “pincelar” un cuadro en el que se visualice y de luz a la gran diversidad de prácticas de enseñanza y

de experiencias locales de formación desarrolladas en contextos complejos, cambiantes, heterogéneos y multiculturales en el campo de la Educación Artística en general y de las visuales en particular.

Referencias bibliográficas

Augustowsky, G. (2007) El registro fotográfico en la investigación educativa. En Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas. Cap. 5

Castro Gómez, S. (2010) *La hybris del punto cero: ciencia, Raza e ilustración en la Nueva Granada (1750- 1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Denzin N., Lincoln Y. (2012) *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa. Volumen I: El campo de la investigación educativa

Ramallo, F.; Porta, L. (2017) (Re) un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. En *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), pp. 35 – 46

Anexo imágenes

Mariana en su casa. Clase en pandemia



Casa de X



Notas

Las categorías conceptuales “historia desde arriba” e “historia desde abajo”, tienen su origen en los cambios que se generan al interior de la Historia a fines de los 60’. Frente a la Historia Tradicional o específicamente política y económica que caracterizó desde mediados del S. XIX y principios del S. XX, la Historia Social, de la mano de E. P. Thompson, E. Hobsbawm y M Dobb, entre otros, permitió ampliar el objeto de estudio: la sociedad en su conjunto, incorporando los aspectos ideológicos, culturales, las mentalidades, etc. y posicionando nuevos sujetos históricos, a “los de abajo” haciendo hincapié en las experiencias, acciones y luchas de las clases bajas y recuperando su pasado como agentes de la historia.

VIRTUALIDAD Y PEDAGOGÍA DEL DESAPRENDER: UN CAMINO ENTRE NARRATIVAS

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Bergonzi Martínez, Jonás.

Universidad Nacional de Mar del Plata

jbergonzimartinez@abc.edu.ar

Goñi, Geraldina

Universidad Nacional de Mar del Plata

gonigeraldina.98@gmail.com

Resumen

Transitar virtualmente el espacio académico de la universidad bajo las actuales contingencias entendidas como la “nueva normalidad” es, al menos, un proceso complejo, cargado de dificultades, temores, aún prejuicios. La posibilidad híbrida, incluso, de que se den en simultáneo ambas variables - virtual y presencial - y las consiguientes opciones propuestas al estudiantado, convocan necesariamente una serie de interrogantes: ¿Qué dinámicas pensamos desde los espacios curriculares para articular ámbitos hospitalarios que convoquen al pensamiento crítico? ¿Cuánto de esas dinámicas nos corren del lugar universalista y hegemónico del claustro presencial y permiten desacoplar pedagógicamente usos y costumbres en favor de la inclusión? ¿Cuánto del orden de la oportunidad real hay en el formato? ¿Cuánto del encuentro se gesta aún a pesar del ámbito? ¿Cuánto del desaprender las prácticas propias hay en dicho ejercicio? ¿Cómo se evidencian dichas prácticas en el progreso sostenido de los estudiantes? ¿Qué narrativas resultan de ello como mirar curioso y comprometido de nuevos horizontes pedagógicos? La presente ponencia propone un viaje al revés, un recorrido introspectivo que parte de las producciones finales de los estudiantes de la Cátedra Problemática Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP en la forma de “Piezas Performáticas” a través de las cuales poder dar cuenta de su compromiso en el ejercicio de desaprender el mandato y crear presentes viables propios que den lugar a futuros pedagógicos posibles. La narrativa como vehículo gestada tanto en el recorrido de clase - en los diversos espacios propuestos a tal fin desde la virtualidad - como en dichas producciones, a la manera de diario propio y también ajeno, pone en tensión el tránsito como proceso y resultado siempre que conversar en lo inmediato y sobre él implica un sumergirse, cálido y amable, con y en la otredad; a la

manera de un tejido que se hilvana a la vera del calor del fuego con palabras que sanan, palabras que dan cuenta de la fragilidad de quien las pronuncia sin que ello signifique exponerse innecesariamente; palabras antidotos que propician una mutación sensible hacia una pedagogía de la hospitalidad.

Palabras clave: Desacople pedagógico; educación superior; virtualidad; hospitalidad

Introducción¹

Hemos dicho palabras, palabras para despertar muertos, palabras para hacer un fuego, palabras donde poder sentarnos y sonreír. (Pizarnik, 2014:82).

Transitar de forma virtual el espacio académico de nuestra universidad bajo las actuales contingencias entendidas como la “nueva normalidad” es, al menos, un proceso complejo, cargado de dificultades, temores, aún prejuicios. La posibilidad híbrida de que se gesten en simultáneo ambas variables - virtual y presencial -, convocan necesariamente una serie de interrogantes respecto de su hospitalidad, el desacople de los modos hegemónicos en favor del pensamiento crítico, el desaprender prácticas arraigadas y la constitución, por tanto, de nuevos horizontes pedagógicos. Asimismo, su tránsito no sólo como docentes o estudiantes sino bajo dinámicas de investigación plantean otras cuestiones relacionadas con el privilegio de investigar, los recursos que dicho quehacer pone en marcha en términos de deshabitar aquello que nos conflictúa y que, en todo caso, supone nuevas formas de ser y estar en la universidad.

Respecto de ello, Han propone que lo que necesariamente nos perturba, nos deshabita por la capacidad del caos de exponernos a nuestras propias vulnerabilidades. La consecuente negatividad performativa de la herida como aquello que nos interpela supone la gestación de un cambio siempre que la incomodidad necesita ser resuelta. “Sin herida no hay *verdad*, es más, ni siquiera *verdadera* percepción” (2015:54), por lo que la posibilidad de desnaturalizar las configuraciones respecto de las cuales nos aproximamos al

conocimiento académico se nutre del ejercicio de repensar lo que se presume aprehendido. Estas dinámicas surgen del *desacople pedagógico* por el cual las certezas sustentadas en el *deber ser* y en el *deber saber* mutan en favor de la necesidad de desandar conocimientos y formas para así construir un espacio de aprehensión hospitalaria de ese mundo que, en tanto sensible, se manifiesta complejo, aunque abierto a la percepción (Bruner, 2003).

Como hecho ético, estético y aún político, las estructuras por las que internalizamos el ejercicio de construcción del conocimiento asumen un paradigma de constitución del pensamiento autónomo que debe ser discutido desde su unicidad hegemónica: eso que se impone como el *Saber con mayúscula* nunca es un quehacer unidireccional, construido en la soledad del claustro como metáfora de avance². Esta tendencia, ajena a las necesidades personales y al bagaje experiencial, inevitablemente conlleva la conformación de un círculo vicioso que agota las significaciones viables ya que no pone en tensión la presencia de la otredad como productora de sentidos. Construir espacios pedagógicos performativos y hospitalarios es, por lo contrario, propiciar la posibilidad de tropezar contra lo desconocido de manera tal de que esto ponga en duda lo conocido e interpele de forma tal que la única salida posible sea correrse de lo consolidado, de la zona de confort, hacia la otredad como monitor del proceso cognoscente por el cual se interpela la realidad.

Ahora bien, ¿qué recursos, entonces, pone en marcha dicho ejercicio en función del desacoplar³ esos espacios conflictuados que propician nuevas formas de mirar y por lo tanto significar? ¿Cuánto de ese espacio puede retratarse desde el quehacer narrativo?

Reconocernos en esa otredad manifiesta no solo en el reflejo sino también en cómo este nos interpela, supone la creación de nuevas formas de ser y estar en y con el mundo. El ejercicio por el cual salimos del sitio de confort hacia lo extraño necesariamente convoca significantes que imponen una nueva configuración de la mirada: somos en función a los

procesos constituyentes a los que asistimos a través de la narración, no solo como quehacer estético sino también como método y metodología, como modos nuevos de habitar la introspección. Narrar desde lo que construye e incluso aniquila (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015) nos permite delimitar - al menos - quiénes somos, hacia dónde vamos. Dar cuenta del acontecimiento como aquello del orden del pasado y del futuro es un proceso profundo, aunque productivo en posibilidades de significación. Es allí donde se permean cartografías co-habitadas que dan forma a nuestra realidad múltiple e inmediata que nunca es unívoca (Rivas Flores, 2007).

La biografía de la experiencia, entonces, emerge como medio por el cual transcurrir el largo camino de la aprehensión de lo vivido como bagaje personal y social a la vez, como ecuación de aprendizaje (Delory-Momberger, 2012). Las narrativas resultantes de esos ejercicios de escucha, de observación, de introspección tanto de docentes como de estudiantes es la recreación del hecho en su plena relación con la subjetividad del relator: habla, por lo tanto, el sujeto, pero también el entorno, los pares, la cátedra. Habla la otredad como partícipe obligado que nunca renuncia al privilegio de releer en clave propia (Bruner, 1997). Habla incluso lo no dicho como metáfora de un camino paralelo, oculto a simple vista. Y es mediante ello que se asiste a la necesidad de discutir cómo muchas veces se construye desde la arbitrariedad: ¿cuánto del orden de lo hegemónico, impuesto, hay en el quehacer pedagógico del claustro? ¿Cuánto, por otra parte, del contexto de significación personal, de la trayectoria de vida? ¿Cuánto de esto último es canalizado como soporte de nuevos saberes y mutación hacia formas otras de evolución cognitiva? La capacidad del aula de preguntar y preguntarse termina por definirla; narrar su propia historia ofrece alternativas que iluminan el mundo (Bruner, 2003).

El ejercicio de la razón empodera toda vez que pretende recrear tantos nuevos espacios-significados como interpretaciones posibles. Volver sobre tal a través de la narración del acontecer de clase implica, aun desde el recuerdo, habitar una segunda piel como proceso de vivencia que permite volver a aprehender. Conlleva, asimismo, hacer de lo narrado

una fotografía cuyo eje es la mirada no como reproducción mecánica, sino como quehacer del detalle, como documento testimonial (Delory-Momberger, 2015). Ahora bien, como manifestación personal y colectiva, los relatos dan por sentado la libertad para construir desde una experiencia que se elige recordar, recrear. Contar, por lo tanto, es tratar de entender lo extraño, es dar razón a aquello que nos interpela: narramos lo que vale la pena narrar (Bruner, 2003), luego, crecemos. Si la *cultura* prescribe, impone formas paradigmáticas de cognoscer, la narrativa, por el contrario, le da coherencia a la adhesión personal a aquello que sin ser habitual nos atraviesa, aún desde la utopía, en la potencialidad de la esperanza (Muñoz, 2020)⁴. Por ello su vitalidad reside en cómo encuentra dialécticamente las discrepancias de la cultura, en cómo transgrede el canon y construye el ideario propio en relación con el comunitario, en cómo propicia el encuentro (Bruner, 2003). Crear mundos posibles en términos narrativos es no abandonar lo conocido, lo familiar, lo próximo. Al contrario, es alienarse de la realidad única y tentarse con posibilidades que trasciendan lo cotidiano: pensar (nos) más allá del hábito. Subvertirlo.

Gestualidad de la Insurgencia: detalles del detalle como grieta entre dos mundos

Volver sobre el ejercicio de crear espacios hospitalarios que convocan presentes viables como estadio previo de futuros posibles implica un compromiso incondicional con la acción de desaprender no como despojarse de lo que somos, sino como un quehacer dialéctico y consciente por el cual quitar capas sobre capas aquello que condiciona desde la negatividad de la herida (Han, 2015). Desaprender como la posibilidad latente de desacoplar lo que por tradición o imposición hemos constituido como razón de ser; y la posibilidad, por lo tanto, de nuevas formas de mirar, incluso desde la utopía (Muñoz, 2020)⁵. Atento a ello, el presente escrito discurre sobre algunos detalles de importancia respecto de lo trabajado en la cátedra Problemática Educativa⁶. Para ello, propone un *viaje al revés* que parte de las producciones finales en la forma de “Piezas Performáticas” como manifestación última de los procesos de retroalimentación consumados junto al espacio,

a pares y en correlación con la historia personal. Procesos a través de los cuales, además, poder dar cuenta de su compromiso en el devenir profesional de desarticular el mandato y crear espacios pedagógicos más hospitalarios. La narrativa como vehículo, gestada tanto en el recorrido de clase - en los espacios propuestos desde lo virtual⁷ - como en las producciones finales, a la manera de diario propio y también ajeno, pone en tensión el tránsito como proceso y resultado. Proceso toda vez que conversar en y con lo inmediato implica un sumergirse, cálido y amable, con y en la otredad a la manera de un tejido que se hilvana a la vera del calor del fuego. Resultado en tanto invoca palabras que sanan, que dan cuenta de la fragilidad de quien las pronuncia sin que ello signifique exponerse innecesariamente; palabras antídotos que propician una mutación sensible hacia una pedagogía de la hospitalidad (Porta, 2021).

Gestualidad de la Insurgencia: performatividad del arte

El espacio virtual de la cátedra consta de dos ejes: uno relacionado con el corpus teórico, otro articula dicho corpus con el ámbito de la práctica y la construcción de la subjetividad pedagógica. A partir del trabajo realizado en este último desde la autobiografía narrativa, se coordinó una actividad presencial artística de cierre que puso en debate cómo el tránsito curricular supuso un conformar un yo distinto al que había arribado inicialmente al claustro que consistía en exponer una pieza del orden performático que represente un ejercicio de toma de palabra como postura y producción de sentido⁸. Una de estas tenía la particularidad de representar dos siluetas grises de cartón sin más datos que el contorno humano de sus formas⁹. Su exposición en el encuentro presencial consistía en proponer modos de rellenar con colores cada espacio gris, colores que provenían de recortes que representaban pedagogías más amables: trazos de miradas críticas, fragmentos de mapas decoloniales, postulados cuir. ¿El resultado final? Dos figuras de la mano, plenas de tonalidad, de sentidos, de encuentros como metáfora de futuros utópicos a partir de presentes viables (Imagen I). ¿El lema? “Pedagogías que conducen a enseñar e investigar con el corazón en la palma de la mano” (Cit. Imagen II).

Lo interesante de este trabajo no fue solamente el juego conceptual entre metáforas, sino la posibilidad del encuentro, una vez más, entre la cátedra, la subjetividad personal y colectiva, los conceptos aprehendidos y el proceso de mutación resultante: cada quien puso sobre tablas lo transitado y la meta arribada en términos de constitución de un yo pedagógico desaprendido, mucho más consciente del entorno y, por ende, hospitalario. Constituir en este quehacer una mirada introspectiva de ese yo profesional en formación implicó al mismo tiempo dar cuenta de cómo los procesos meta discursivos del aula en la universidad pueden gestar miradas más plenas y comprometidas. De ahí la importancia del concepto de desacople como aquello que debe ser desconectado para restablecer conexiones más significativas y saludables. Tal reconstrucción convoca a la propia subversión ya que interpela y transforma, es el *entre*, el hueco entre los huecos por el que la estructura y sus formatos hegemónicos dejan de ser legitimados y pierden su condición de “ídolos” (Muñoz, 2020:336). Es ese *entre* como resquicio entre grietas donde adquiere relevancia el narrar la vida como “algo entre dos” (Duschatzky, 2008, p.14) en sus modos de ser, estar, habitar. El acontecimiento como eje de esa mirada, entonces, emerge indefectiblemente como “fundador de lo nuevo” (Bárcena, 2012, p.70).

Como conclusión¹⁰, construir colectivamente un ámbito cuya hospitalidad convoque a la formación de sujetos pedagógicos autónomos y comprometidos con el ejercicio de *desaprender* es posible. Pensar e implementar dichos espacios es poner en tensión las formas históricas de las instituciones de manera tal de discutir su hegemonía. El resultado son ámbitos seguros en los que el saber se gesta de forma consciente, colectiva y hasta sensible. “Hacer sitio al que llega” (Murillo, 2015, p.186) es resignificar las dinámicas del aula, volver sobre las propias subjetividades, consolidar la mirada del otro. Es poner en palabras aquello que nos interpela, arribar a esa síntesis del yo pedagógico entendida como lo des-construido para arribar al aquí y el ahora. Es, por lo tanto, propiciar un presente pedagógico viables que permita ilusionarnos con futuros posibles.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, Educación y el Arte de vivir*. Miño y Dávila Editores.
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En *La educación, puerta de la cultura*. Vizor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura económica.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2012). Experiencia y profesionalización en los campos de formación, de la educación al trabajo. En *CIREL*. Lille. (26 al 28 de septiembre de 2012. Trad. Alba Fedé).
- Delory-Momberger, C (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- Han, B-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D. y otros. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.
- Muñoz, J. E. (2020). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Caja Negra.
- Murillo Arango, G. (2015). Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Porta, L. (2021) Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. En *Revista Praxis educativa* (25), 7, pp. 1-14
- Pizarnik, A. (2014). *Poesía Completa*. Sudamericana.

Rivas Flores, I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales (II)*, 4.

Yedaide, M. M., Alvarez, Z., Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. En *Revista Científica Guillermo de Ockham (13)*, 1, pp. 27-35.

Notas

¹ El presente escrito refiere particularmente al período correspondiente al primer cuatrimestre del año 2022, específicamente al espacio de cursada virtual ofrecido como opción respecto de la vuelta escalonada a la presencialidad.

² Avance que, incluso, niega las posibilidades tangenciales de un significar por los lados como metáfora, una vez más, del saber que se gesta entre opuestos, una grieta de sentidos posibles (Walsh, 2015).

³ Lo particular del uso de este término está dado por la necesidad de volver sobre las estructuras pedagógicas de construcción del espacio del saber. Según el Diccionario de la Real Academia Española (disponible en <https://www.rae.es/>), “acoplar” significa agrupar dos o más piezas o sistemas de manera tal de que funcionen de forma conjunta y produzcan una serie de resultados funcionales al propósito por el cual fueron unidas. En términos metafóricos, esto nos permite poner sobre tablas cómo muchas veces pensamos el ámbito institucional como un todo al servicio de una idea y no como la suma de sus individualidades. A propósito de ello, Korinfeld (2013) pone en tensión cómo la escuela construye dispositivos de aprendizaje tendientes a universalizar lo que considera del orden de lo subjetivo y cómo construye sujetos pedagógicos en tanto depositarios de “atributos de partida” (105). *Desacoplar*, entonces, esos espacios conflictuados es repensarlos por fuera de las lógicas objetivistas; desde su propia subjetividad artesanal (Alliaud, 2017).

⁴ Muñoz convoca a pensar el porqué del vacío resultante cuando las identidades individuales entran en tensión con la producción objetivista del saber. El compromiso resultante con la construcción de lo común como encuentro con la subjetividad, como aquello que visibiliza la “preocupante disección de la vida” (2020:339), implica un postulado de esperanza casi del orden de lo utópico, aunque no imposible.

⁵ *A priori*, Muñoz define el concepto *utopía* como “[...] un ideal, algo que debe movilizarnos, empujarnos hacia adelante. La utopía no es preceptiva; ofrece planos potenciales de un mundo que aún no está aquí, un

horizonte de posibilidades, no un esquema fijo”. Luego añade: “Es productivo pensar la utopía como un flujo, una desorganización temporal, un momento en el que el aquí y el ahora son trascendidos por un *entonces* y un *allí* que podrían y deberían ser (2020:182). Como tal, lo interesante de estas definiciones está dado por cómo ponen en tensión el compromiso de futuro como aquello que *debe* hacerse.

⁶ Cátedra de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata dictada durante el primer cuatrimestre de 2022. Nuevamente, respecto de las contingencias propias de la pos-pandemia, la cátedra consensuó ofrecer en simultáneo, durante el 1° cuatrimestre 2022, un espacio tanto presencial como virtual. El presente trabajo versa sobre lo realizado en este último.

⁷ Tal es el caso del foro *Gestos insurgentes. Pedagogías, performatividades y corporalidades*, troncal respecto de la entera cursada en tanto espacio en el que dar cuenta narrativamente, y en diálogo con los pares, de los procesos de (de) construcción del yo pedagógico.

⁸ *Gestos insurgentes: Piezas Performativas*: actividad evaluativa final, de tipo grupal, expositiva, oral y presencial.

⁹ Reproducida bajo permiso expreso de sus autoras: M. Agustina Suárez, Jimena Martín, Florencia Castañares, (2022).

¹⁰ Para más información al respecto, se invita al lector a consultar el número 2 vol. 4 de la Revista Argentina de Investigación Argentina en el siguiente enlace <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6537>

Imagen I



Imagen II



EN DOS VOCES. RELATO DE UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA ENTRE EL ENCUENTRO DE LO DIDÁCTICO Y LO NARRATIVO

Trayectorias educativas, infancia(s), juventud(es) y subjetividades

Bertello, N. Patricia

Universidad Nacional de La Matanza

pbertello@unlam.edu.ar

Gaggini, Paula Valeria

Universidad Nacional de Mar del Plata

paulagaggini@gmail.com

Resumen

La experiencia que presentamos reviste relevancia por la significación del encuentro a distancia, y voluntario, en tiempos de distancia obligatorio en el contexto de Pandemia de Covid 19. Un encuentro que se da en un “doble marco”, uno en la cátedra Institución Educativa de la carrera de Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de La Matanza y el otro de una “amistad virtual” entre Paula, una estudiante de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que es quién da a conocer sus ideas en sus redes sociales y textos académicos y Patricia, que es profesora y que las lee con muchísimo interés y decide proponer el texto autobiográfico de Paula en su cátedra.

El eje está dado por la confluencia y por el abordaje del contenido a través del relato en primera persona de las experiencias educativas en el texto de Paula, que muestra la inclusión de manera social, humanista y política. Las autoras asumen que el relato biográfico- narrativo es una forma legítima de construcción de conocimientos en la didáctica (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 1998). Relatos que representan instrumentos transformadores potentes que contribuyen a la comunicación de ideas, sentimientos, emociones a los/as demás, dando sentido a los contenidos y a los conceptos que desean ser puestos en tensión para el aprendizaje significativo.

La participación de Paula a través de su narrativa autobiográfica en la clase en la que se abordaba el concepto de inclusión en sentido amplio, entramada con la propuesta didáctica de Patricia, posibilitaron que los/as protagonistas destacados de este encuentro fueran los propios/as estudiantes destinatarios/as definitivos/as de la experiencia de aprendizaje con la mediación y el recurso propuesto. Las autoras cuentan en primera persona la experiencia que potenciaron en los/as estudiantes (y en las propias vivencias) a partir de en un contexto particular en el que el “tiempo pandémico”, el “espacio virtual” y el “espacio académico”, paradójicamente, ayudaron a concretar el encuentro.

Palabras Claves: Investigación narrativa; relatos (auto)biográficos; experiencia de aprendizaje; (otros) espacios pedagógicos

Patricia

Por junio de 2021, en el contexto del abordaje del concepto de inclusión en la unidad de cierre del programa de la cátedra Institución Educativa, le propongo a Paula Gaggini incorporar su texto (Gaggini, 2021) y la invito a formar parte de la clase sincrónica. Nuestra amistad es virtual. A través de las redes sociales nos encontramos siguiendo caminos de intereses compartidos desde la idea de entorno personal de aprendizaje[i] y (Adell, J., Castañeda Quintero, L. J. 2010, p.7). Paula es estudiante (apasionada) de Ciencias de la Educación y yo soy Licenciada en Ciencias de la Educación lo que nos unió en comentarios, debates, charlas virtuales, etc.

La publicación de su artículo me impactó por ser amoroso y descarnado a la vez, por mostrar el “correrse” de los adultos para que siga otro camino y el “correrse” de otros para recibirla y darla como bienvenida, a modo de “hacerle lugar en el mundo”(Meirieu, 1998). Esta interpelación de su escrito me hizo pensar, decidir incorporarlo al programa de la materia. Uno de los contenidos a trabajar son las demandas que la sociedad le hace a la Institución Educativa hoy y allí el concepto de inclusión es importante. Mi decisión de presentarlo fue desde la mirada en primera persona, desde una adulta que la transitó y desde su propia narrativa autobiográfica. No sólo desde un ángulo nuevo para leer la realidad en la coyuntura de la demanda de inclusión, sino también desde la idea de Zemelman de reconocer el presente como dinámico, como presente mutable, como nuevo presente “(...) dado por un pasado que a la vez se construye, conduce necesariamente a pensar la historia como secuencias de coyunturas” (Zemelman. 1992, p. 34). En estas coyunturas es que el concepto de inclusión lo asumo desde perspectivas amplias, desde la articulación de coyunturas, desde la interculturalidad de Laura Diez (Diez, 2018), también cuando Philippe Meirieu (1998) habla de constituir “espacios de seguridad” donde la mirada del adulto no juzga sino que sea un espacio de suspenso. Traigo a mi posicionamiento a Carina Kaplan y es porque puedo acordar con ella, cuando

está hablando de inclusión y desigualdades educativas y el lugar de las instituciones (MECyT, 2006). Entre muchos más no me permito no citar a Skliar cuando al proponer en el programa esta mirada de la inclusión coincido en el “tomar partido” sin dejarse seducir por “(...) las falsas fronteras entre la exclusión y la inclusión.” (Skliar, 2018, p. 35)

En definitiva, una inclusión desde una mirada social, humanista y por sobre todo política. En el texto de Paula había mucho de lo que quería abordar, además era una persona adulta que contaba en primera persona un sentimiento de exclusión y mostraba cómo había encontrado el respaldo-refugio-seguridad-amorosidad, como fue bienvenida a un lugar en el mundo. Incorporo el texto al programa[i] y la invito a Paula a la clase. Ante posibles problemas de conexión me envía un video en el que les cuenta a los alumnos su experiencia.

Paula

En 2021 publiqué mi primer artículo académico sobre mi propia trayectoria educativa, mi propio deseo de ser educadora postergado y puesto en acto con la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Universidad pública que me dio la posibilidad de seguir la carrera y me abrazó como institución por primera vez con profesores amorosos, pero además con políticas como sus becas de ayuda, también con editoriales que publican experiencias y relatos que inspiran a demás estudiantes, profesores.

Para mi sorpresa, entre mis contactos de Facebook, una profesora de la Universidad de la Matanza, me leyó y decidió convocarme para dar una charla sobre mi experiencia. Como si la vida me estuviera premiando en parte por el valor de exponer lo que comparto en el artículo, recibía de una persona que desconocía el reconocimiento de poder hablar frente a sus estudiantes y que me lean (sientan). Este texto autobiográfico intentaba además de reparar en lo personal deudas que tenían las diferentes instituciones educativas, encontrar la manera de generar la posibilidad para pensar no sólo la importancia de dar visibilidad

a las voces en sus rostros (Levinas, 2000). Voces que han querido ser silenciadas como la mía, sino además la importancia de dar cuenta los aspectos que presenta la contemporaneidad de modo de poder pensar (otras) posibilidades la educación, la investigación, las políticas públicas y también como reparación histórica para quienes las diferentes instituciones tienen aún una deuda ética (Arfuch, 2018).

Patricia

En junio del 2021 la clase, enmarcado el proyecto de la cátedra desde la idea de proyecto como mirada al futuro (Zemelman.2009), partió de una pregunta que se plantea Sandra Nicastro: “¿Qué me interesa tener en cuenta al hablar de inclusión educativa desde una mirada institucional?” (Nicastro, 2018, p. 149). Estábamos en ASPO y compartí el video que Paula nos había enviado.

Luego de la presentación propuse una actividad grupal sincrónica, un “pensar entre colegas” desde la pregunta de Sandra Nicastro y desde la narrativa presentada y el artículo leído: 1. ¿Cuáles son frases, que habitualmente se escuchan en la escuela, y que parecen indicar un destino para un alumno de una vez y para siempre?, ¿enunciadas por quiénes? (maestros, padres, profesionales con quienes trabajamos en las escuelas, etc.). 2. ¿Qué construcción se hace de los alumnos en esas apreciaciones? El debate tardó en iniciarse, había silencios, gestos de asombro, miradas que se recuperaban: el testimonio en video había dejado huellas, que necesitaban pensarse y sentirse, que fueron más allá del texto ya leído. Poco a poco fueron verbalizando comentarios de su propia historia. Fuimos pensando la exclusión como contrapartida de la inclusión o si la inclusión podía transitarse en exclusión, se fueron poniendo de algún modo en el lugar de Paula, de alguien que los interpelaba con su narrar, de alguien que los ponía frente a un relato posible de encontrar y que, tal vez, no escucharon o no están escuchando todavía.

Paula

Ha sido una de las experiencias más hermosas como estudiante no solo compartir ese video, sino todo lo que estaba compartiendo Patricia conmigo, las devoluciones de sus estudiantes. Vale destacar que en mi caso al no tener conectividad no pude estar presente por lo que envié el video y fui viviendo desde otro lugar y a la vez tan conectada a todo lo que ellos/as iban compartiendo, incluso el hecho luego de verme citada en sus parciales y sus frases. Ser tenida en cuenta en una mirada que otorgue lugar para la sensibilidad compartida (Nicastro, 2006). Educar la mirada como un desafío posible, donde los gestos porten en sí un compromiso con la justicia afectiva (Kaplan, 2022)

Sentí la generosidad de Patricia, ella pudo percibir aquello que tanto me dolía, aquella desigualdad que yo seguía padeciendo, la desigualdad afectiva. Tan sólo yo, siendo una estudiante de segundo año de la Universidad de Mar del Plata, sentí que no podía ser real que me estuviera convocando para tratar sobre la inclusión desde otra perspectiva. Esta experiencia fue la que me permitió seguir pensando en la inclusión desde la hospitalidad (Levinas, 2000; Derrida, 2008), teniendo en cuenta los vínculos afectivos (Kaplan, 2022). Tanto me conmovió que sentí que ella colaboraba en cierta manera a sanar un poco aquellas marcas de formación (Souto, 2016).

Patricia

Una de las instancias evaluativas[iii] de la materia constaba de escribir a modo de recorrido narrativo un prólogo de la materia como inicio de expectativas y saberes previos, un desarrollo con análisis de situaciones con el empleo de contenidos y conceptos y un epílogo a modo de cierre del recorrido de la materia. En el epílogo aparece la presencia de Paula, por ejemplo en el de Nahir que dice que es necesario pensar “(...) *una nueva cultura escolar, una cultura en la que la colaboración reemplace a la competencia, en la que la palabra sea reparadora (...)*”. Pero en Sandra hubo un gran efecto que tal vez también fue el de Paula:

“Estaba abrumada y desmotivada. Hasta la llegada del video de Paula (...) que con su relato humanizó y sensibilizó las teorías y normativas. Transformando y tomando otro sentido. (...). Desde Paula en adelante las clases, la teoría tomó un nuevo rumbo. Volvió la chispa, esa pasión por la docencia, por estudiar y perfeccionarme. ¡Cómo hace falta un seguí Vos podes! En su relato sentí al oírla que me hablaba a mí”

La evaluación de la cátedra a fin de cuatrimestre dejó algo más fuerte *“Queremos más Paulas”*

Paula

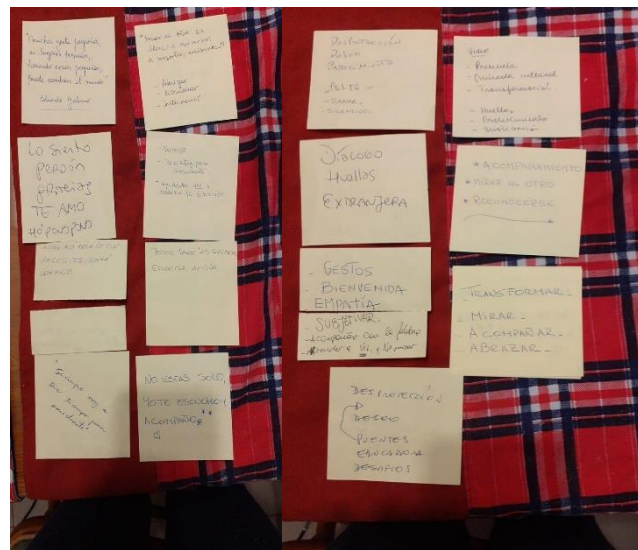
No tengo dudas que esta experiencia ha posibilitado un aprendizaje que se da en la vida (Delory-Momberger, 2021), somos aprendices desde la reciprocidad. Frases como *“Queremos más Paulas”*, para mí representó un deseo más profundo de querer más personas dentro de la academia, más posibilidades, más sostenimientos, más mensajes de que todos podemos, más acciones nimias (Rattero, 2009) que representen: Seguí adelante que acá está mi mano. Yo quiero más personas cumpliendo sueños. Yo quiero más personas con sabor a esperanza en su actuar diario, que dejen de observar sus colegas desanimados sino más bien que los contagien, los animen a seguir. Ser Luces para otros/as, devolverles con nuestras propias acciones, el interés por hacer de la educación un espacio más vivible, amoroso, respetuoso. Brillar de manera que los demás deseen contagiarse de eso, donde la presencia nos permita seguir en el camino, siendo parte y posibilitando el acontecimiento educativo un espacio cargado de hospitalidad (Gaggini, 2022).

Patricia

Ya en 2022 la inclusión volvió a ser parte de la propuesta de la cátedra porque la demanda sigue vigente para las instituciones educativas, aunque no debería serlo aún es una deuda, para Carlos Skliar (2019) la reiterada pronunciación de la palabra no indicaría otra cosa que ausencia de vitalidad ¿Hay que aclarar que se es inclusivo/a?

La propuesta se inició con el texto y el video, ambos previos a la clase. Apenas iniciada cada clase propongo una evocación de lo que se viene abordando a modo de relación entre los contenidos, de recupero de saberes, de encuentro y articulación. Ya en esos momentos aparece Paula en los comentarios. La actividad que se propone es intercambiar en grupo y escribir 3 palabras que resuenen, que queden dando vueltas, que les trajo el texto y/o el video. Las palabras, algunas, fueron: desprotección, deseo peste, sanar, silencios, huellas, extranjera, diálogo, gestos, empatía, bienvenida, puentes, transformar, mirar, acompañar, presencia, entre otras. La puesta en común fue potente en comentarios, muy anclada en las experiencias propias y transitadas en la cotidianidad del trabajo. El clima del aula fue diferente a lo bullicioso de siempre, silencios que se oyen, había compromisos planteados, acciones exitosas y otras que quedaron en el camino, planteos teóricos y metodológicos, haceres y sentires.

La siguiente actividad fue pensarse en una conversación imaginaria entre Paula u otras Paulas u otras y otros con las vivencias de Paula y cuáles serían esas palabras. Hubo más emociones, algunas lágrimas y más relatos, algunas prácticas ensayadas que se animaron a salir y compartirse. Las frases que surgieron fueron: lo siento, perdón, estoy acá para lo que necesites, te abrazo, ayudar a ver para lograr revertir el sentir, frases que los acompañan: “mirar a otros es llevar a mirarnos a nosotros mismos” y también trajeron a Galeano y a filosofías lejanas con los Ho’oponopono[iv].



Por supuesto que la foto del grupo saludando a Paula como modo de llegar a ella a través del WhatsApp, con su video incluida en la foto, demostró que se constituyó en una más de ese grupo de docentes que viene a buscar capacitación para mejorar sus lugares.



Paula

Dejando en pausa este diálogo me quedo abrazada a la invitación para seguir pensando en otras posibilidades de mirar (nos) desde lugares que imaginamos y deseamos, contemplándonos en un Nosotros/as. Que la educación sea ese espacio de abrigo donde podamos ser parte todos/as en este camino. Buscar nuevos (otros) modos de miradas que se conmuevan ante la presencia de quiénes compartimos los diferentes espacios

educativos. Que deseemos ser esos puentes afectivos para quienes esperamos ser mirados con amor y ternura.

¿Qué nos queda?

Meirieu cuando habla de la modernidad dice que “(...) encierra a las personas en los guetos, en lugar de favorecer los encuentros improbables.” Rescato la idea de favorecer encuentros improbables, esos encuentros que no se darían si no hay algo o alguien que medie en ese lazo. Somos dos que miramos la educación, somos dos que “alargamos la mirada” para saltar obstáculos, lo improbable, proponer algo nuevo alterando el tiempo y el espacio cercano-distante.

[i] “Concebimos un PLE como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza en forma asidua para aprender” (Adell, J., Castañeda Quintero, L. J. 2010, p.7) Ambos autores considera a la Internet y las redes sociales como parte de ese entorno si es usado con esos fines

[ii] <https://formacioncontinua.unlam.edu.ar/preview.php?seccion=2&idArticulo=133> Siempre hago la aclaración en el programa la posibilidad de algún nuevo texto o temática que amerite en la realidad que se presenta, por lo que me permití esta incorporación ya que el programa estaba presentado a los alumnos de antemano.

[iii] La concepción de la evaluación propuesta en el programa de la cátedra se enmarca en que sea continua, permanente y significativa.

[iv] “Es un sistema complejo que busca mantener relaciones armoniosas y resolver conflictos” Shook, E. V. (1985). Ho'oponopono: Contemporary uses of a Hawaiian problem-solving process. University of Hawaii Press.

Referencias bibliográficas

Adell, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje.*

Arfuch, L (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política.* Eduvin.

Bolívar, A, Fernández y Cruz, M. y Domingo Segovia, J. (1998). *La investigación biográfico -narrativa en educación: guía para indagar en el campo.* Grupo

FORCE, Universidad de Granada.

https://www.researchgate.net/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. In *Forum: Qualitative social research*, 7, (4), pp. 1-43

Delory-Momberger, C. (2021). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 341-350.

Diez, M. (2018) Los desafíos de la educación inclusiva: actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa 17, 18 y 19 de octubre de 2017. Universidad Pedagógica Nacional - Compilador/a o Editor/a; UNIPE. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200421063608/Cuarto-Coloquio.pdf>

Gaggini, P. (2021). (Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes. *Revista Entramados* 8, (9), pp. 139-145.

Gaggini, P. V. (2022). La hospitalidad como acontecimiento educativo. Narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMdP. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(3), 189-196.

Kaplan, C. (2022) *La afectividad en la escuela*. Editorial Paidós

Kaplan, C. V. (Ed.). (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.

Meirieu, P. (1998) *Frankestein educador*. Laertes.

Meirieu, P. (2019). *Pedagogía: el deber de resistir*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) *La inclusión como posibilidad*. -. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Nicastro, S. (2018) Escuela e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos. En Filidoro, N. y ot. (comp.) *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Nicastro, S. (2006). Capítulo II Acerca de la mirada. En: *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Ed. Homo Sapiens.

Porta L. y Ramallo, F. (2022). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. *Revista Praxis educativa*, 25 (2), 1-14.

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Argentina.

Rattero, C. (2009). Artistas de lo nimio. *Boletín Informativo de la Dirección de Educación Superior del CGE*. ER, 9, pp. 9-11.

Skliar, C. (2019) *Pedagogías de las diferencias*. Editorial Noveduc.

Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Homosapiens.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. I. Dialéctica y apropiación del presente.

Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad I*. El Colegio de México.

RE-VISITANDO LA PRÁCTICA DE EVALUAR

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Buzeki, Mariana

Facultad de Humanidades UNMDP

marianabuzeki@hotmail.com

Alquézar, Moira

Facultad de Humanidades UNMDP

moiralquezar@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo invita a intercambiar reflexiones sobre “la evaluación de los aprendizajes”, campo de la didáctica que nos inquieta y permanentemente genera tensión entre docentes y docentes y estudiantes. Hace tiempo que hemos adquirido la mala costumbre de expresar en público nuestro repudio por caer reiteradamente en formas de evaluar que, en cierta medida, quedan desajustadas o desarticuladas con las estrategias de enseñanza y aprendizaje que venimos implementando.

Creemos que hay una cultura meritocrática muy arraigada que impide hacer una lectura crítica y comprensiva. En esta conversa pretendemos re-visitar este concepto- la evaluación- como un territorio ocupado por fuerzas en pugna y pensar con ustedes, nuevas formas de inteligibilidad que posibilite maneras distintas de apropiación.

Palabras clave: vínculo pedagógico; evaluación de los aprendizajes; retroalimentación y autoevaluación.

Introducción

Hace tiempo venimos delineando y retocando las distintas modalidades de evaluación ofrecidas por la asignatura. Por el año 2014-2015, con el objetivo de contribuir a la formación pedagógica de nuestroxs estudiantes, ahondamos en la propuesta de uno de los dispositivos de evaluación que actualmente continuamos manteniendo: el desarrollo de clases prácticas diseñadas y organizadas por estudiantxs y su articulación con la propuesta didáctica de la materia.

Posicionadas frente al reconocimiento de lo complejo y embarazoso de la práctica docente, nuestras preocupaciones habituales se focalizan en facilitar, proporcionar y promover aprendizajes anclados y alojados en contextos y realidades actuales y situados.

Sabemos que la práctica de evaluar nuestra propuesta y los trabajos de nuestros estudiantes, no es una tarea sencilla, de ella se desprenden nuestras concepciones del aprendizaje y la enseñanza, nociones acerca de la formación docente y de los sujetos que intervienen, etc. encierra un trabajo sistemático y articulado con la planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; el enfoque metodológico en el diseño de las actividades, las instancias tutoriales y de supervisión, etc.

En esta oportunidad, queremos compartir con ustedes algunas ideas y reflexiones que venimos meditando y deliberando con el equipo docente, en particular, el “desacople”, entre las formas de evaluar que consideramos convenientes para la formación docente en el nivel superior y las condiciones institucionales – normativas- que imposibilitan la puesta en acción.

Apreciamos la convocatoria y sentimos este espacio como una posibilidad de dialogar con colegas docentes y estudiantes- futuros docentes- algunas preocupaciones e ideas, con la finalidad de elaborar colectivamente propuestas de desarme y transformación, tendientes a incorporar a lxs estudiantes en la difícil tarea de evaluar/evaluarse.

¿Qué nos pasa cuando evaluamos?

En nuestra práctica docente, los diálogos y discusiones en torno a cómo evaluar las producciones de nuestros estudiantes, son con frecuencia cuestiones focalizadas en el binomio proceso vs producto. Pero hasta el momento, siempre arribamos a la misma conclusión, queremos evaluar ambos. Entonces, el desafío es el cómo queremos evaluar aprendizajes.

Generalmente en nuestras concepciones más teóricas, acordamos en que la evaluación debe valorar los procesos que atraviesan lxs estudiantes, que debe estar en función de los aprendizajes y que debe ser consensuada. Sin embargo, en nuestro quehacer, inevitablemente implementamos o ponemos en acto matrices que hemos construido e incorporado a lo largo de nuestras trayectorias educativas como estudiantxs y como docentxs visibilizando situaciones vinculadas a las ansias del control y la desconfianza, que, algunas veces, tensionan nuestros discursos, aspiraciones y las prácticas concretas.

Socialmente impregna en nuestros modos de pensar, una cultura evaluativa que obtura la posibilidad de realizar interpelaciones o cuestionar nuestros dispositivos de evaluación, la idea de que, si no evaluamos, nada vale la pena, de que, si no ponemos nota, nadie se va a esforzar porque lo que vale es el mérito que se consigue a través de la calificación, la promoción, etc.

Entendemos la evaluación no como un fin en sí mismo, sino como un medio para obtener información, hacer mejoras contextualizadas y situadas, estrechamente vinculada – constitutiva- de la propuesta formativa y al servicio del proceso de enseñanza y de los aprendizajes (Anijovich y Capelletti, 2017)

Es muy probable que algunas opiniones sobre la evaluación luego de estos dos años excepcionales que la comunidad educativa ha vivido, se hayan ampliado y profundizado con la centralidad que obtuvieron las tecnologías, pero lo cierto es que la evaluación es un proceso sistemático mediante el cual lxs docentes, cualquiera sea el instrumento que seleccionemos o elaboremos, valoramos información que recogemos teniendo en cuenta algunos criterios para la toma de decisiones, hacemos devoluciones, calificamos y comunicamos.

En esta transmisión-comunicación, evidentemente no solo lxs estudiantes manifiestan muchas veces su descontento y falta de entendimiento respecto de la calificación numérica, como así también de aquellas formas de evaluación que operan como

mecanismo de control de lectura y medición, también nosotrxs lxs docentes, automáticamente tendemos a traducir sus producciones a un valor numérico, e incluso haciendo grandes esfuerzos por apartarnos de esta comparación, la gran mayoría de las veces, caemos.

¿Acaso la nota numérica no tiene una potencia inhibitoria de los aprendizajes? ¿Y del vínculo pedagógico?

La toma de contacto e implementación de modalidades de evaluación como la evaluación auténtica, alternativa, formativa y mediadora nos han introducido en modalidades de evaluación que proponen que la misma se convierta en autoevaluación tanto para el docente como para lxs estudiantes. Numerosas investigaciones señalan la importancia de enmarcar la evaluación sin desprenderse del clima de la clase. (Litwin, 2008) Es habitual que mientras enseñamos, los docentes miramos a nuestros studentxs con esperanza de que se fascinen con nuestra propuesta, a la par que contribuimos a incrementar las expectativas con la que ellxs se introducen en la asignatura. Así se va construyendo un vínculo de respeto y confianza que se pone en juego en las estrategias utilizadas en el aula: aprendizaje colaborativo, reflexiones y debates grupales, respeto por el punto de vista ajeno, clima de seguridad y confianza para opinar libremente, etc, que se quiebra y tensiona en el momento de la evaluación, convirtiéndonos en los sospechosos y enemigos de la situación. Sabemos que no somos los únicos partícipes de este malestar, el régimen académico – carrera, materias, condiciones materiales entre otras cuestiones- condiciona las trayectorias educativas de lxs estudiantes

En este sentido, la evaluación aparece como el síntoma (la escena o el corte) de un proceso único que no nos permite ver toda la película, aunque tengamos buenas intenciones acompañadas de extensas explicaciones y argumentaciones entre docentxs y studentxs, no solo no se van satisfechos, sino que, en algunas ocasiones, no llegamos a un mutuo entendimiento.

Habitar la posición de evaluador implica poder desocupar y despojarnos de esa posición e interpelar la idea de “corrección” que asume que hay alguien que comunica que algo es correcto e incorrecto, para entender la evaluación como retroalimentación de nuestras lecturas respecto de las producciones de nuestroxs estudiantes.

Retroalimentación formativa

Estamos convencidas que, dentro del campo de la didáctica la evaluación es uno de los temas centrales en que lxs docente debemos detenernos debido a que en ella se ponen en juego situaciones y complejidades que se vuelven muy visibles lo largo de la propuesta de enseñanza.

Partimos de la consideración de que, la práctica de evaluar no implica recopilar o archivar un repertorio de evaluaciones que den cuenta de los cambios año a año ya que innovar permanentemente – quizás con fines de control y desconfianza- no involucra necesariamente una mejora de los aprendizajes.

¿Cómo impactan nuestras devoluciones en el proceso de aprendizaje de lxs estudiantes?

Con el objetivo de explorar y revisar nuestros dispositivos de evaluación para decidir qué hacer y otorgar información que oriente en la mejora del aprendizaje futuro, hemos incorporado algunas instancias de evaluación en el aula: la autoevaluación y la co-evaluación entre pares como espacios potentes si se pretende transformar el sistema de evaluación vigente en el nivel superior universitario.

Las prácticas habituales de retroalimentación en las clases, por lo general consisten en corregir, identificar errores y calificar. De este modo, se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje, el estudiantx deja de ser el centro, acepta las correcciones, se le notifica los errores y la calificación, pero muchas veces, no comprende qué y cómo mejorar.

Habitualmente lxs estudiantes priorizan la calificación numérica -vienen a buscar la nota- por sobre las devoluciones extendidas y detalladas de los docentes, y es esta calificación la que condiciona la instancia de re-construcción y re-elaboración- recuperatorio - tendiente a una mejora.

Compartiendo códigos en la evaluación

Entendemos que estamos en un proceso de aprendizaje compartido, y consideramos que estas instancias de retroalimentación según Black y Wiliam, nos dan evidencia acerca de los logros de los aprendizajes de los estudiantes y que, al ser interpretada y utilizada por docentes, estudiantes y sus pares, sirve para tomar decisiones mejor fundadas sobre los próximos pasos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Anijovich, 2017)

En este sentido es difícil desarticular esa impronta dada por la calificación numérica. Ardua tarea se nos presenta en llevar a la práctica, la instancia de evaluación como espacio de aprendizaje constitutiva de la formación docente.

Una de las maneras que estamos transitando colectivamente es el compartir códigos y criterios de evaluación, poder entender qué se espera en cada instancia y cuál es el objetivo a cumplir. Pero sigue pendiente la posibilidad la elaboración compartida entre docentxs y studentxs, de los mismos.

Otra de las formas, es pensar una rúbrica de retroalimentación que haga pie en la coevaluación, la evaluación entre pares, haciendo hincapié en que aprendemos a evaluar, evaluando y siendo evaluados. Pero sigue en construcción la posibilidad de ir más allá de un simple SI o NO, presencia/ausencia de tal o cual indicador.

Evidenciamos un claro y legítimo reclamo. Se ansía transitar por un plano más cualitativo de la evaluación, pero ante situaciones concretas de situarse en esos espacios, cuesta poner el cuerpo y ocuparlos.

Nuestra intención es que, al pensar, diseñar e incorporar las instancias de retroalimentación en cada evaluación, introducimos a lxs estudiantes en lo complejo de evaluar, y en lo complejos de crear códigos de comunicación, y nutrir una matriz de entendimiento dentro del aula

Reflexiones finales

La evaluación de los aprendizajes es uno de los desafíos más complejos y problemático que atravesamos en nuestra tarea como docentxs. Al tratarse de, juicios de valor que escasamente re-pensamos, si no es porque algún estudiante nos consulta sobre su trabajo.

Probablemente muchos o la gran mayoría acordamos en los decires, pero en los haceres no terminan de funcionar porque siempre aparece la idea de control: ¿Y si es muy fácil?, ¿Y si estudió solo un tema y los otros no? ¿Y si lo hacemos de esta manera y después vemos los estudiantes que quedan

Consideramos que el replanteo amerita un salto, un traspaso a otra dimensión, como nos plantea Mariana Maggio, que ponga en juego algo de lo que venimos sosteniendo cursada a cursada pero que la normativa nos escatima y nos deja sin mayores recursos. Quizás ha llegado el momento de hacernos nuevas preguntas... en relación a los tiempos en los que se despliegan los aprendizajes de nuestrx estudiantes dentro de un cuatrimestre... o en relación a qué vamos a poner atención en la evaluación, al resultado común esperado/obtenido o al esfuerzo realizado en todo ese trayecto...o en relación a los contenidos, hacemos pie en aquellos específicos de nuestra materia o privilegiamos el proceso que se pone en juego grupalmente...

Así llegamos, así estamos, con más interrogantes, con más ganas de seguir buscando, con más ideas y con más posibilidades de seguir encontrándonos para pensar juntos.

Referencias bibliográficas

Anijovich R. y Capelletti G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós

Anijovich R. (2017) La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la Educación* 2 (1) pp 31-38.

Litwin E. (2008) El oficio del docente y la evaluación, en *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Maggio M. (2022): *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.



PERSPECTIVAS. AFECTACIONES EN EL ACTO DE EVALUAR. UN MISMO ACTO TRES FORMAS DE SENTIR LA EVALUACIÓN

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas.

Cano, Jesica

Universidad Nacional de Mar del Plata

jesicacano@mdp.edu.ar

Gandini, Gladys

Universidad Nacional de Mar del Plata

gladysgandini@gmail.com

Resumen

La presente participación está interesada en aportar distintas perspectivas de una misma práctica educativa: la evaluación, invitando a repensar las mismas. Las circunstancias en las que los actores atravesamos la biografía escolar, las representaciones, la racionalidad con la que las conductas quedan afectadas y que vistas desde un solo enfoque quedarían fuera del análisis, circunscribiendo al control o poder de la situación. Estas aristas desde la cual basamos nuestra ponencia están vinculadas a tres posturas: nuestro propio posicionamiento como docente, madre y estudiante. En tiempos contemporáneos, es menester que los docentes implementemos una selección de técnicas concretas que partan desde un marco teórico pertinente y oportuno a los tiempos que corren y con las configuraciones de las evaluaciones que obedezcan a las individualidades de cada estudiante a los cuales debemos acompañar en su biografía escolar (Anijovich, 2016).

Palabras claves: evaluar; estudiante; docente; evaluación.

Desarrollo

Estos nos hacen repensar el oficio docente abriendo nuestros ojos y mentes a situaciones divergentes para llegar a ellos desde otros lugares, reconociendo las diferencias que le dan sentido a las conductas dispares y a las formas de apreciación acerca de la vida escolar y sus vivencias (Litwin, 1997). En la biografía escolar, la evaluación ocupa un lugar sumamente importante (Jackson, 1992), no solo visto desde la perspectiva

descalificadora, negativa ni su contrapartida, sino desde la dinámica a la que tanto docentes y sobre todo estudiantes nos vemos interpelados por la acción evaluativa. En el acto de evaluar, en muchas oportunidades, quedan solapadas las vivencias o sentimientos que recorren los cuerpos de quienes están involucrados en esta acción. Es necesario que los docentes utilicen metodologías y formas de evaluación que respeten las individualidades del estudiantado que asisten a sus aulas (Katzkowitz en Anijovich, 2016).

Esta es una invitación a nosotras como docentes a formularnos preguntas, comprender nuestras prácticas, encontrar la forma de ayudar a nuestros hijos y estudiantes desde el error. Como posicionamiento valeroso y pertinente tanto el niño y/o niña como el docente (Morín, 2015) toman decisiones que nos alienten a mejorar, para comprender las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y a plasmar en nuestras narrativas el mejor camino posible para la transformación (Santos Guerra, 2017). Desde nuestra perspectiva, tanto el error como la evaluación, no tienen buena prensa, pero son el lugar adecuado para la elaboración de saberes potenciando los procesos de significatividad (Litwin, 1998).

Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es solo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza, y a su vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos. En relación a las calificaciones en sí., sólo aportan información sobre el lugar que ocupa cada alumno y su rendimiento en una escala numérica.

También es posible que se constituya en una señal que indique, para algunos sujetos, que algo no anda bien. Lo que seguramente no le dicen es, qué y por qué “no anda bien”, y menos aún, que debería ser modificado. Es decir, se transforman en un signo opaco, que no permite avanzar en la educación de los procesos y los motivos. No permite, en suma, aprender. (Litwin en Camillioni, 1998).

Evaluar en las aulas heterogéneas nos conduce a interpretar las funciones formativa y sumativa de la evaluación, entendiendo que ambas son importantes y complementarias. Los pasos que tienen que dar los estudiantes para seguir aprendiendo no siempre van a ser los mismos que para cada miembro del grupo (Anijovich, 2016). Por eso, los docentes necesitamos diseñar y probar diferentes maneras de evaluar a los estudiantes y reflexionar sobre ellas junto con sus pares. Así la evaluación puede ser una gran aliada en lo que hacemos. Como en las artes marciales en las que parte del secreto es usar la fuerza del contrincante a nuestro favor, la gran fuerza reguladora de las evaluaciones puede ayudar a que los estudiantes aprendan a aprender cada vez mejor.

Furman dice tenemos que aplicar las técnicas de yudo a la evaluación, mirando con nuevos ojos las evaluaciones que tomamos a nuestros alumnos para hacer algunos cambios que generen resultados muy distintos en su experiencia y en la nuestra.

La evaluación sumativa efectúa un juicio de valor que contribuye a acreditar resultados, se centra en los aprendizajes finales de una unidad o disciplina. En palabras de Maggio sabemos que en la mayoría de los casos la evaluación cumple a rajatabla el rito de la verificación de lo aprendido que, ya sabemos, no solo no educa, sino que constituye una de las vías más claras para fracaso. (Furman, en Anijovich, 2016).

La evaluación formativa es comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos para ajustar o rediseñar las estrategias de enseñanza, a su vez entiende el aprendizaje como un proceso que el alumno recorre a través de una variedad de actividades por medio de las cuales adquiere, estructura, organiza y reestructura su conocimiento. El propósito de la evaluación formativa es mejorar los aprendizajes de los alumnos y aumentar la probabilidad de que todos aprendan. La intención de la evaluación formativa es que las actividades de evaluación que los alumnos llevan a cabo favorezcan el proceso de autorregulación, de tal manera que ellos mismos puedan identificar sus dificultades,

diseñar estrategias y utilizar una variedad de instrumentos para superarla (Furman, en Anijovich, 2016)

En palabras de Anijovich, considera que un tipo de evaluación más ajustada para las aulas heterogéneas es la evaluación auténtica, que se trata de ofrecer a los estudiantes propuestas desafiantes en las que pongan en juego los conocimientos aprendidos, en lugar de evocar información para reproducir un ejercicio. Aquí el alumno es desafiado a resolver diversas situaciones de aprendizajes significativas y complejas.

Es así como evitamos caer en prácticas que estructuran la enseñanza a través de la evaluación. en donde las preguntas y respuestas de los docentes y de los estudiantes muestran cómo se seleccionan y jerarquizan los contenidos por las evaluaciones dejando de lado toda otra consideración. El aprender un contenido interesante se transforma en saber si ese contenido será considerado para aprobar la asignatura. (Litwin, 2008) en el lenguaje de Díaz Barriga, son las inversiones las que traicionan la función que se le pretende dar al instrumento. (Camillioni, 1998)

Paradojas, errores y riesgos se suceden en las prácticas evaluativas dejándonos una suerte de incertidumbre que encuentran su mejor expresión en el carácter invasor del interrogante pedagógico. Se le pregunta al alumno si comprende y sabe y, cuando lo afirma, se inicia un interrogatorio humillante, aun cuando la sospecha acerca de la comprensión genuina sea legítima (Jackson, 1992).

Es así como, desde el punto de vista escolar, el error es sobreestimado porque se lo considera una falta, mientras que, como lo dice muy interesante Daniel Fvre, el error es una información. Una información útil para el que enseña y luego para el que es enseñado.

El reconocimiento del error permite superarlo. Por ello habría que considerar el error del alumno con atención y benevolencia para que comprenda las causas, lo que significa

como lo indica el colectivo Changer de cap, “pasar de una pedagogía intimidante a una pedagogía estimulante”.

Tan nefasto es el error ignorando como positivo es el error conocido, analizado y superado. (Morín, 2015)

El pensamiento original, el atreverse a transitar por un camino nuevo, implica un claro desafío personal, que requiere vencer el temor al ridículo, poner en evidencia el propio desconocimiento, mostrar debilidades que se podrían haber ocultado. Evidentemente los aspectos emocionales juegan un lugar central en la cognición y el error se instala en el primer plano de estas preocupaciones. Es sustantivo enseñar a los estudiantes que su detección es vital para entender su origen y analizar las posibilidades de su resolución. (Litwin, 1998)

Lo que en general no se contempla es que la evaluación crea y modifica la autoimagen que el niño tiene de sí y de la representación que de él construyen en su familia, sus compañeros, los docentes que se sucederán en su vida escolar. Es probable que las evaluaciones negativas tengan un mayor efecto, al colocar al niño en el lugar del mal alumno impidiendo mejores rendimientos. (Litwin, 1998)

Es así como, plantea el postulado de identidad y autoestima cobra especial significación en el campo de la evaluación, en tanto los éxitos y los fracasos son nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad. En la escuela se aplican criterios que, en muchas oportunidades arbitrariamente condicionan los éxitos y los fracasos. Por lo tanto, el lugar de autoestima es comúnmente vapuleado en las prácticas evaluativas. En nuestra historia educativa muchos evocamos situaciones de injusticia que generaron recuerdos imborrables. Quizás esto explique, sin justificarlo, el fraude tan corrientemente asociado a la evaluación (Litwin, en Camillioni, 1998)

La participación activa permite a los estudiantes asumir la responsabilidad de la evaluación, ayuda a la construcción del conocimiento evaluativo. Y así ves reconociendo que el docente también está implicado en lo que el alumno aprendió. (Litwin, en Camillioni, 1998)

Aprenden los alumnos respecto de que lo que aprendieron, y aprenden los docentes aquellos que los alumnos aprendieron en un acto de mutua implicación, donde la condición moral del aprendizaje nos reconoce en este espejo de mutuos reflejos y por lo que, paradójicamente, se recupera un lugar de par.

Basil Bernstein dice que el ritmo de los aprendizajes que se exige a los escolares hoy es tan intenso que no basta el tiempo de la escuela para tener éxito en su empeño. Por eso hace falta una segunda escuela (la casa) para conseguirlo. Santos Guerra (1990) se pregunta al respecto de estas palabras de Bernstein: “¿Qué sucede con los que no tienen ese segundo lugar facilitador de la tarea? ¿no es cierto que vuelven a ser machacados por las exigencias del sistema (en caso de ser llamado paradójicamente educativo)?”. No nos parece demasiado justo el uso de procedimientos iguales entre desiguales, aunque aparentemente lo sea y algunos estén interesados en que así se los considere.

La evaluación debe servir para transformar la realidad y no puede ser una medida aplicada a todos por igual. En un ambiente en el que se privilegia el pensar, rara vez nos preocupamos por la evaluación. (Litwin, en Camillioni, 1998).

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.

Camillioni, A y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Litwin, E. (1997). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Paidós.

Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.

Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens.



ENRIQUECER LA ENSEÑANZA DE LOS SABERES DE FÍSICA GENERAL Y BIOLÓGICA. UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA BASADA EN EL ESTUDIO DE CASOS Y TRABAJO COLABORATIVO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS – UNMDP

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Giletto, Claudia

Facultad Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata

cgiletto@mdp.edu.ar

Devoto, Eduardo

Facultad Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

devotoeduardo@gmail.com

Resumen

Física General y Biológica es una asignatura cuatrimestral del segundo año de todas las carreras de grado que ofrece la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Los contenidos disciplinares son: Mecánica. Estática y dinámica de los fluidos. Calor y temperatura. Transmisión del calor. Naturaleza y propagación de la luz. Electricidad y magnetismo. Fenómenos de superficie. Los mismos están relacionados con los principios físicos de la mecánica clásica y los procesos biológicos, contribuyendo a la formación básica de los estudiantes y su futuro desarrollo profesional.

Las clases teóricas son expositivas, magistrales y tienen un fuerte marco conceptual. Esta estrategia de enseñanza se puede reconocer dentro de la orientación de la agenda clásica de la didáctica compuesta por objetivos, contenido y actividades (Litwin, 2008). Las/os estudiantes asumen un rol eminentemente pasivo, escuchan, toman apuntes y son poco participativos y la atención disminuye a medida que pasa el tiempo. Las clases de trabajos prácticos incluyen actividades en el laboratorio y resolución de problemas en grupos reducidos supervisados por docentes en el aula. Los problemas consisten en enunciados similares a los presentados en los libros de textos de la disciplina. Las/os estudiantes tienden a resolver los ejercicios en forma mecánica, preocupándose por el resultado numérico sin analizar la pertinencia del mismo y consideran que la Física es una ciencia aburrida y sin ningún tipo de atractivo. Por lo tanto, es necesario promover la ruptura de las prácticas habituales que se dan en el aula e incorporar propuestas innovadoras que faciliten este proceso de aprendizaje situado con la participación activa de las/os estudiantes.

Palabras clave: enseñanza para la comprensión; metodología de casos; trabajo colaborativo

Introducción

El estudio de caso es un método de naturaleza interdisciplinar que favorece el aprendizaje en diversas áreas y niveles educativos, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes. Los casos son situaciones presentadas en forma de narrativas con la finalidad de reflexionar y buscar soluciones a los problemas que se plantean, favorecer la comprensión y generar aprendizajes profundos y perdurables (Wassermann, 1999), son abordado en forma interdisciplinaria y estimulan el pensamiento crítico y reflexivo (Litwin, 2008). Al final de cada caso se presenta una lista de preguntas para analizar los datos presentados, examinar las ideas importantes y proponer soluciones (Díaz Barriga, 2005). La intervención del docente es de tutor, alentando a las/os estudiantes a participar, a través de la división de tareas entre las/os integrantes del grupo, apoyo para que cooperen entre sí a realizar la tarea compartida, a orientar las preguntas y reflexiones que se generen durante el desarrollo de la actividad y a lograr mayor comprensión y asegurar de que todos los integrantes del grupo participen de modo activo (Díaz Barriga, 2005; Litwin, 2008).

El trabajo en grupos impulsa un conjunto de estrategias que hace que las/os estudiantes conjuguen la enseñanza y el aprendizaje, como el trabajo cooperativo, la interacción entre pares y la asignación de tareas entre los integrantes para la construcción de responsabilidades. Las/os estudiantes no desempeñan estas tareas de manera espontánea, y tendrán que reconocer, asumir y practicar responsabilidades para realizar el trabajo. Además, esta estrategia didáctica favorece la apropiación de conductas como la ayuda, el trabajo y la responsabilidad compartida (Litwin, 2008; Anijovich, 2014). Por lo tanto, el trabajo grupal, promueve a las/os estudiantes ser los protagonistas de la construcción de sus aprendizajes y a las/os docentes tutores ofrecer diversas oportunidades de aprendizaje

y ayudar a pensar críticamente orientando las reflexiones y formulando cuestiones importantes. El objetivo general de este trabajo es Enriquecer la enseñanza de los saberes teóricos y prácticos en los contenidos curriculares Calor y temperatura, Transmisión del calor y Naturaleza y propagación de la luz a través del estudio de casos en estudiantes que cursan Física General y Biológica en la FCA-UNMdP.

Sujetos y objetos de la intervención

Las/os estudiantes que cursan Física General y Biológica son jóvenes comenzando, en su mayoría, a cursar el segundo año de las carreras. Para llegar a esta instancia, ellas/os debieron previamente recorrer el trayecto formativo de Matemática I y Matemática II, aprobando la evaluación final de la primera y la cursada de la segunda asignatura, por ser ambas correlativas de Física General y Biológica. Las/os participantes de la intervención pedagógica fueron 43 estudiantes del ciclo académico 2022, agrupados en equipos de 5-6 integrantes. Las cinco docentes graduadas y las/os cuatro ayudantes estudiantes que conforman la asignatura participaron de la actividad. La responsable de la asignatura supervisó las tareas de los grupos y de las/os docentes.

Diseño y aplicación de los casos

Se elaboraron seis casos vinculando el contenido disciplinar con diversos problemas de la vida profesional en concordancia con la formación de Ingenieras/os Agrónomas/os y Licenciadas/dos en Ciencia y Tecnología de los Alimentos. Al final de cada caso se listaron ocho preguntas para que las/os estudiantes exploren y reflexionen sobre el caso (Wassermann, 1999). Posteriormente, se realizó la socialización y validación de los casos con el resto de las docentes graduadas y estudiantes de la asignatura. Se diseñaron encuestas semiestructuradas (Hansen, 2013) para aplicar a estudiantes y docentes al finalizar la actividad y conocer sus opiniones y mejorar la estrategia de enseñanza y las prácticas docentes (Litwin, 2001). Durante el desarrollo de la intervención didáctica en el aula, a cada grupo se les entregó el caso, se les otorgó un tiempo para leer y comprender

la consigna para la socialización de las certezas e incertidumbres. Se les asignó un tiempo en el aula y fuera de la misma y un espacio en el entorno virtual para realizar y resolver la actividad, correspondiendo a 15 días en total. La producción final fue un póster científico-académico, para realizarlo cada grupo utilizó una plantilla de PowerPoint ubicada en el aula virtual. El trabajo final fue corregido mediante una rúbrica en los aspectos: comprensión de la situación problemática, planificación de estrategias para la resolución, resolución de la situación problemática, comunicación de los resultados y disposición de trabajo en grupo y se los asoció con una escala de valoración literal: experto, intermedio y novato. Además, a cada aspecto se realizaron comentarios cualitativos. La rúbrica permitió valorar la tarea y producción de cada grupo, reconocer el valor de las fuentes, la originalidad de la construcción, la síntesis o conclusión elaborada, la claridad conceptual y la atención a la norma de escritura y presentación (Anijovich y Cappelletti, 2017). La experiencia de intervención pedagógica se evaluó mediante el análisis de los resultados obtenidos de los registros narrativos de los docentes y las encuestas semiestructuradas (Hansen, 2013) respondidas por estudiantes y docentes. La base datos y la representación de tablas o gráficos fue construida con el programa Excel y el análisis de los datos se realizó aplicando el paquete estadístico INFOSTAT. Software Estadístico, Versión 2008 (Balzarini et al., 2008), para realizar análisis descriptivos y distribuciones de frecuencias.

Análisis de los resultados

El grupo de estudiantes se conformó por jóvenes entre 21 y 23 años con predominio masculino (75,4%), similar a los descripto en cohortes anteriores de estudiantes (Giletto et al., 2022). El desempeño de las/os estudiantes mostró que, del total de inscriptos, el 55%, 32% y 13% aprobaron, desaprobaron y abandonaron la cursada, respectivamente. Entre los que aprobaron la cursada, el desempeño correspondió a 45%, 50% y 5% de aprobados (notas entre 4 y 5), buenos (notas entre 6 y 7) y distinguidos (nota = 8), respectivamente. El porcentaje de aprobados estuvo por debajo del rango histórico de la

asignatura (68%-83%) para el período comprendido entre 2017 y 2021. Mientras que, el porcentaje de desaprobados fue superior (2%- 24%). Se destaca la elevada proporción de estudiantes que abandonaron la cursada, siendo estudiantes que se inscriben, no inician a cursar y si lo realizan abandonan a las pocas semanas.

Probablemente, el rendimiento académico estuvo influenciado por el efecto residual del aislamiento social preventivo y obligatorio por el COVID-19 de los años 2020 y 2021. La mayoría de las/os estudiantes, durante esos dos años cursaron de manera virtual acompañados de las dificultades generadas en lo formativo, psicológico y social. Con el retorno a la presencialidad, las/os estudiantes mostraron entusiasmo, compromiso y motivación para realizar las actividades académicas, pero no se manifestó en sus calificaciones.

Los seis casos tuvieron similar estructura, una introducción a la temática, la descripción narrativa de la situación y de los sucesos y un planteo del problema a resolver. El grupo de estudiantes fue incluido en la narrativa con la finalidad de ser partícipes de la resolución de la situación planteada. La redacción de los casos fue revisada por las/os docentes de la asignatura y a partir de sus devoluciones, la redacción final de los casos fue mejorada y reelaborada. De los doce grupos que participaron de la intervención pedagógica, ocho (67%) alcanzaron el nivel de experto e intermedio, tres grupos (25%) alcanzaron el nivel de novato y uno (8%) no entregó el trabajo final. Aquellos grupos que alcanzaron el nivel de novato tuvieron la opción de volver a entregar el póster científico-académico corregido en función a las observaciones realizadas por los tutores en cada uno de los aspectos considerados. Los grupos que no entregaban el trabajo final tuvieron una inasistencia en las clases prácticas que incluían estas actividades. En general, los grupos que alcanzaron el nivel de experto, comprendieron la situación planteada, visualizaron el problema y reflexionaron sobre la teoría, analizaron la situación y describieron, planificación y mostraron un procedimiento de resolución y los cálculos utilizados, fundamentan con conceptos teóricos la situación planteada y los resultados

obtenidos. Los grupos que alcanzaron el nivel intermedio, las mayores dificultades las presentaron en la planificación y procedimiento de resolución que la realizaron en forma incompleta. Las dos categorías de grupos concluyen dando diferentes propuestas de resolución y de mejora según los resultados obtenidos en cada caso. Los grupos que alcanzaron el nivel de novato, presentaron dificultades para realizar la planificación de las estrategias de resolución y realizar la resolución en forma completa y tuvieron dificultades en alcanzar propuestas de mejoras.

Las voces de los tutores

Las/os docentes estuvieron de acuerdo en que los casos estuvieron diseñados como instrumentos de intervención pedagógica para comprender los aspectos más relevantes de la temática a partir de la integración de conceptos, lo que les impartió cierto grado de dificultad al momento de resolverlos. Estos resultados permitieron validar de manera positiva a la estrategia de enseñanza. También consideraron que, los materiales conexos fueron adecuados y pertinentes porque permitieron el análisis de conceptos relevantes e ideas importantes para el análisis de los contenidos de las unidades temática, y opinaron que, las/os integrantes del grupo se distribuyeron tareas y se organizaron sin dificultades, participaron activamente en la organización de la actividad y en la búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y además, las clases fueron amenas y agradables. Sin embargo, también consideraron que los grupos tuvieron dificultades en buscar información más allá de la brindada como material sugerido para comunicar los resultados con fundamentos, integrado la teoría y la práctica. En este proceso la/os docentes deben ser pacientes y perseverantes, debido a que el desarrollo de las actitudes, capacidades y competencias que exige el trabajo grupal en los estudiantes quizás no se perciba en forma inmediata.

La experiencia de estudiantes

Entre el 60-90% de las/os estudiantes manifestaron que los casos reflejaron los aspectos más relevantes de la temática a partir de la integración de conceptos y fueron adecuados para comprender el tema. Sin embargo, consideraron que los casos tuvieron cierto grado de complejidad para su resolución. La experiencia de trabajar con casos acercó a las/os estudiantes a la realidad profesional con la que se encontrarán al recibirse, ya que ante una situación a resolver deberán investigar para dar soluciones. Si bien la mayoría manifestaron y demostraron complacencia por la forma de trabajo; otros no se sintieron cómodos. La estrategia de intervención didáctica por medio de casos, logró sacar a las/os estudiantes del área de confort y fue un espacio que invitó al intercambio de opiniones (Wassermann, 1999). Algunas/os estudiantes manifestaron que preferían las clases tradicionales y la resolución de problemas con datos en los enunciados, con una metodología de resolución y con respuesta; ya que les da seguridad y certeza en sus respuestas. La mayoría de las/os estudiantes consideraron que los materiales de lectura fueron adecuados para resolver los casos, fáciles de comprender y suficiente como material de estudio y, además, calificaron que los materiales conexos fueron de gran utilidad. También opinaron que las/os docentes se comunicaron en forma clara, que sus intervenciones y explicaciones favorecieron la comprensión de los casos y que promovieron la participación de los grupos y que las clases fueron aceptables y muy agradables.

La evaluación a las/os aprendizajes y a la práctica docente

Los procedimientos de evaluación de los aprendizajes fueron la evaluación continua del tutor, la presentación del póster científico-académico mediante la rúbrica y los clásicos exámenes escritos. Los sujetos sociales que participaron con la evaluación continua de los aprendizajes ya sea individual o grupal fueron las/os docentes. (Litwin, 2001; Vizcarro y Juárez, 2008). La rúbrica fue válida como instrumento de evaluación porque tuvo el propósito de valorar el desempeño de los grupos en la resolución de los casos y hacer inferencia de los saberes aprendidos. Sin embargo, la rúbrica proporcionó información

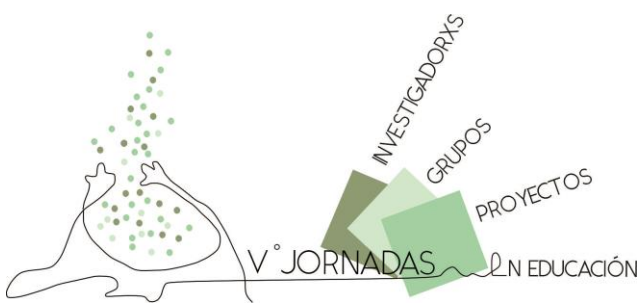
del desempeño de los grupos en la resolución de los casos, no proporcionó datos sobre el desempeño y trabajo individual y muy poca información referida al trabajo grupal. Los resultados obtenidos en los trabajos grupales estuvieron influenciados por la modalidad no obligatoria de la actividad. En general, los grupos entregaron los pósteres, pero no realizaron la devolución de los trabajos corregidos en función a las observaciones volcadas en las rúbricas y aquellos que no entregaron el trabajo tampoco se preocuparon por realizar la presentación en la instancia de corrección.

Conclusiones

Los resultados obtenidos fueron promisorios y alentadores, ya que la propuesta de enseñanza de casos permitió enriquecer la enseñanza de los saberes teóricos mediante el fortalecimiento de las relaciones entre los contenidos disciplinares con otros más distantes relacionados a la práctica profesional y contribuyendo a mejorar el aprendizaje de Física. A partir de los registros y las narrativas de las/os docentes se destacó la valoración y funcionalidad de los casos, los textos de consulta y el trabajo grupal como un espacio significativo para el aprendizaje. A partir de las opiniones de las/os estudiantes se resaltó que los casos reflejaron los aspectos más notables de las unidades temáticas a partir de la integración de conceptos y tuvieron cierto nivel de complejidad para su resolución. La propuesta didáctica requiere de ajustes en los argumentos de las situaciones problemáticas con la finalidad de enfocarlos a verdaderos relatos de casos y así estimular las prácticas de investigación y el aprendizaje por medio de la reflexión y comprensión. Los tutores requieren de mayor tiempo para su adiestramiento para facilitar sus reflexivas intervenciones en los grupos. La evaluación de la propuesta didáctica requiere de mejoras en el seguimiento individual de las/os estudiantes para identificar aquellos que requieren de mayor atención y apoyo académico y es necesario incluir la autoevaluación para favorecer el aprendizaje y mejorar los rendimientos académicos.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, CABA, Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ed. Paidós
- Balzarini, M.G., González, L., Tablada, M., Casanoves, F., Di Rienzo, J.A., y Robledo, C.W. (2008). *Manual del Usuario*, Editorial Brujas
- Díaz Barriga, F. (2005). *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica*: Carlos Sola Ayape (Ed.) México, Trillas, Perfiles educativos, 28(111), 124-127.
- Giletto, C., Silva, S., Cassino, N., Losada, M., Garmendia, E., Rainolter, A., Hoffmann, M., Rodriguez, S., Sullivan, C., y Baeza, C. (2022) Análisis de motivación y estrategias de aprendizaje mediante el motivated strategies learning questionnaire en estudiantes de ciencias agrarias. En *VIII Congreso Nacional y VII Congreso Internacional De Enseñanza de Las Ciencias Agropecuarias*. Villa Mercedes, San Luis.
- Hansen, J. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. En *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 5(1):39-72.
- Litwin, E. (2001). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza. Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (Eds.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp. 11-33. Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.
- Vizcarro, C., y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, 17-36.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires:



Facultad de Humanidades, U.N.M.d.P
27,28 y 29 de octubre de 2022

Amorrortu.



Departamento de
Ciencias de la
Educación



Municipalidad
de General
Pueyrredón



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Municipalidad
de General
Pueyrredón



#TenemosTodo



DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS ESTRATÉGICAS DISEÑADAS PARA EL FOMENTO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA ASIGNATURA HISTORIA SOCIAL ED LA PSICOLOGÍA

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

González Patricio

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Mar del Plata

patricio.gonzalez@live.com

Moya Luis

Universidad Nacional de Mar del Plata

luigimoya@gmail.com

Jonathan Aguirre

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Mar del Plata

aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen

El desarrollo de la disciplina psicológica argentina emergió a mediados del siglo XX como respuesta a demandas sociales singulares de nuestro país. El proceso de inclusión de la carrera de psicología en las universidades de gestión pública generalmente resultó al compás de modos tradicionales de enseñanza. A nivel local la titulación de Licenciatura en Psicología en la ciudad de Mar del Plata comenzó en el año 1966 con su consecuente cierre en el 1976 y su reapertura en el 1986 como Escuela Superior. Desde la reapertura, *historia de la psicología* se convirtió en un espacio curricular obligatorio y necesario para la formación de los psicólogos locales. Pese a su relevancia son escasas las reflexiones acontecidas sobre los modos más adecuados de intervenir en torno a las estrategias pedagógicas de enseñanza de la historia de la psicología en razón de las demandas actuales. En consideración de lo antes mencionado la presente propuesta tiene por pretensión diseñar un conjunto de intervenciones pensadas en contexto áulico presencial y en contexto de aula virtual que tiendan a explicitar aquellos aspectos visualizados como necesarios para la promoción de la llamadas *estrategias pedagógicas entre la práctica y la teoría*, coherentes a su vez, con el desarrollo de aprendizajes significativos en

estudiantes cursantes de la asignatura Historia Social de la Psicología, perteneciente a la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El nivel de concreción curricular que se considerará es el áulico puesto que se intentarán realizar tres clases de intervención haciendo énfasis en *cómo* poner en juego las estrategias pedagógicas valoradas como pertinentes. Pensar en la posibilidad de reflexionar en torno a cómo poner en práctica *clases pensadas estratégicamente* y *las buenas prácticas de enseñanza* involucra reflexionar sobre la lógica de un aprendizaje constructivista (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). En tal sentido, se parte de la premisa comprensiva en que la puesta en escena de estas estrategias permitirá salirse de la lógica de los modos de enseñanza y aprendizaje lineales, pasivos o bancarios (Freire, 1987). Se espera que la puesta en práctica de *estrategias de enseñanza* basadas en *buenas prácticas de enseñanza* en su dinámica de acción-reflexión, diseño, implementación y evaluación de estrategias vehiculizadas en actividades permita el desarrollo de criticidad en estudiantes.

Palabras clave: buenas prácticas; enseñanza potente; historia social de la psicología

Buenas prácticas de enseñanza

Con el transcurso de los años, tanto en el desarrollo de mis años como estudiante por cuanto aquellos años en los que poco a poco fui introduciéndome en la docencia, se fueron gestando varias preguntas que se vinculaban por el cómo construir clases que resulten interesantes, atractivas, constructivas, motivadoras, es decir, qué aspectos habían hecho incluso para conmigo como estudiante, que me interpelase alguna clase en particular. En ese pendular entre mis docentes y lo que intento llevar adelante, ahora acompañado desde la formación de esta especialización, pretendo sistematizar y reconocer aquellas virtudes de mis docentes para, en una amalgama singular, perseguir aquel ensueño.

Es muy común encontrar en los primeros años, cierta aversión hacia la historia. Incluso pensar la historia resulta una expresión un tanto inconveniente que indica un claustro de saber que es al tiempo un campo de desarrollo profesional, y en general, muy probablemente por los modos en los que ha sido enseñada, la misma historia se configura como un elemento aburrido.

¿Cómo construir, cómo posicionarse en clases capaces de promover aprendizajes? Sin dudas que la respuesta es ambivalente en el curso del tiempo porque involucra pensar en

torno a las personas que van a conformar parte de las clases y esas personas, como nosotros, no resultamos inmanentes al tiempo, al contrario, se alteran y nos alteramos, alternamos significados, modificamos los modos de comprender y asociarse con el pasado y el presente.

Esta propuesta de intervención parte, para su reflexión y puesta en práctica, de las conceptualizaciones sugeridas por Anijovich y Mora (2013) en torno a la didáctica y las *buenas prácticas de enseñanza*.

Interrogarse por las buenas prácticas de la enseñanza lleva a la consulta por el *cómo enseñamos*, interpelación que permite al mismo tiempo pensar en torno a *las estrategias de enseñanza*, definidas por las autoras antes citadas como *el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en los alumnos. Se trate de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué* (p.23). Camilloni (1998), coincide con esta forma de entender el abordaje de la actividad docente planteando que la pregunta entre forma y contenido es indisoluble. En tal sentido, las estrategias elegidas inciden en los contenidos transmitidos a los estudiantes, el trabajo intelectual realizado por ellos, los hábitos de trabajo y los valores y el modo de comprensión de los contenidos, esto da cuenta entonces que esos modos y esas estrategias que elijamos, no serán nunca inocuos, al contrario, tendrán un impacto vital en nuestras clases.

Estas estrategias, como están pensadas por las autoras cuentan en tal caso con dos dimensiones claves: acción y la reflexión. Esta última es tan relevante como la primera, puesto que es la que nos permite introducir cambios, pensar y repensar los modos más adecuados de construir y llevar adelante una clase que favorezca la construcción conjunta de aprendizajes en ese péndulo entre la enseñanza-aprendizaje que no siempre se alcanza, esto es, que no siempre resulta interdependiente.

La intervención propuesta, pretende servirse de los aportes en torno al cómo diseñar las *actividades* que permiten poner en escena a las estrategias de enseñanza. Las actividades

pensadas en la secuencia didáctica en las que se intentará intervenir, pretenden *crear situaciones y abordar los contenidos que permitan al alumno vivir experiencias* (Díaz Bordenave, 1978).

La pregunta por las *estrategias de enseñanza*, es una pregunta que reviste una interpelación por el cómo enseñamos. Esta pregunta es una pregunta clave para pensar las vías más favorables, para pensar aquellas vías o caudales que permiten circunscribir una enseñanza a partir de determinados caminos, que, como dijimos, en este caso intenta buscar una buena enseñanza.

En el caso de Anijovich y Mora (2013), plantean que las clases se desenvuelven entre la planificación de la clase y la puesta en práctica de las clases. En tal caso la pregunta por el cómo enseñar, se asocia para ellas en cuatro grandes niveles: 1. Las estrategias de enseñanza, 2. Las actividades, los intereses y las rutinas, 3. Los nuevos desafíos que nos presentan los estudiantes hoy y uno de las ideas o expectativas importantísimas en esta propuesta 4. Las buenas prácticas de enseñanza.

En el caso de las estrategias, planteamos que se basa en una actividad decisional, es decir, en una propuesta contundentemente deliberada en la que el docente orienta el quehacer con el fin de promover aprendizajes. Camilloni (1998), coincide con esta necesidad, es decir coincide con la idea de no solo resulta clave conocer acabadamente el contenido de la asignatura, sino que es necesario conocer los caminos más convenientes para que los contenidos sean trabajados. Es en tal caso una especie de búsqueda de equilibrio entre qué estudiamos y cómo lo hacemos.

De esta manera el modo en que elijamos construir nuestras clases tiene un impacto directo en los contenidos, el trabajo intelectual, los hábitos de trabajo y valores que ponemos en juego y el modo de comprensión de los contenidos.

A esta altura de nuestro desarrollo, observamos que la idea de reflexión es absolutamente crucial, puesto que apunta a la dimensión de la planificación de la clase. Se imbrica en el análisis que hacemos del contenido, en la consideración de las variables situaciones en las que desarrollamos nuestras clases, en el diseño de alternativas para la puesta en

práctica de la secuencia didáctica, es decir, en el conjunto de toma de decisión. Su consecuente, es justamente la acción, es decir la puesta en práctica, la prueba, el punto cúlmine donde, incluso, veremos si nuestra intervención se acercó a nuestras expectativas (Anijovich y Mora, 2013).

En estos dos grandes aspectos, se montan tres momentos interdependientes, la planificación, la acción, y la evaluación de la implementación de la acción, con lo cual, estos momentos, en el mejor de los casos son circulares y se retroalimentan el uno al otro persiguiendo la mejora de nuestra propuesta, de nuestra intervención. Así, toda estrategia, esconde en su interior ser un modo particular de comunicación tanto intrapersonal como entre los estudiantes y el docente y entre cada estudiante y el grupo didáctico.

Con respecto al sentido de lo que pienso como buenas prácticas de enseñanza, la misma está ligada a la posibilidad de tomar decisiones deliberadas y explícitas, que tengan por finalidad poner en juego el encuentro entre docentes y estudiantes, que permitan desarrollar habilidades metacognitivas para poder pensar y repensar las clases de modo de convertirlas en un espacio memorable. Pienso esta noción al modo amplificado, en el que no solo la disposición docente sea recordada sino la misma impronta del grupo de trabajo. Es de destacar que, la asignatura objeto de esta intervención es una asignatura del primer año de la carrera, lo cual creo, requiere la responsabilidad de generar espacios de promoción de vínculos que permitan a los estudiantes construir relaciones, comunicaciones y experiencias que los asocien, que los amiguen con el fin de generar un acompañamiento bajo la hipótesis misma que son lxs estudiantes mismos los que construyen sostenes entre si, apuntalamientos para el logro de sus objetivos. Es bastante común, por suerte, encontrar estudiantes años más tarde que lograron construir un respaldo común y han avanzado a partir de lo generado en esos primeros años, el atravesar desafíos y experiencias común. Creo que, en la educación superior, también ella es una forma de promover una buena práctica de enseñanza, sobre todo, aquellos que ocupamos los primeros años.

Las estrategias pedagógicas, de las que he referido líneas arriba, llegan a su nivel de concreción áulica a partir de actividades. Es por ello que, en este apartado, se intentará promover la coherencia entre la reflexión (planificación, revisión) y la acción. Esta última instancia no tiene otro lugar de concreción áulica que no sea justamente la puesta en escena de actividades y recursos.

Al momento de pensar los recursos y actividades, siguiendo las sugerencias de Anijovich y Mora (2013), es necesario considerar algunos aspectos que resultan de alta relevancia, siempre y cuando tengamos como punto de llegada la promoción de aprendizajes significativos:

El acuerdo con lxs estudiantes de las metas de aprendizaje: cuanto más explícitas sean estas metas, entonces más claro se volverá para los estudiantes crear y recrear el camino hacia los saberes y habilidades que esperamos de ellxs. Se trata en tal caso de un acuerdo común que incluso, va cambiando conforme el paso del tiempo.

Las actividades deberán intentar poner en juego los saberes, pero en contextos diversos (las actividades metacognitivas asociadas a interpelaciones metateóricas pueden resultar recursos idóneos para ello), en este punto se vincula con la posibilidad de fomentar el análisis de principios, reglas y procedimientos propios de las distintas teorías psicológicas en contextos diversos.

Es necesario generar e imaginar la producción de interpelaciones, preguntas, análisis de problemas reales de la propia disciplina, algo que permita fomentar una interacción auténtica en razón del contexto real.

Es relevante también podemos desarrollar el uso de recursos y materiales diversos, accesibles desde distintas vías. Promover habilidades y desafíos constantes, que excedan las ya dispuesta por los mismos estudiantes. Se trata de actividades que consideren los saberes ya construidos por cuanto aquellos saberes o habilidades que no han alcanzado, se vincula con actividades que requiera cierta activación para buscar los modos de resolución de problemas de las mismas. Estimular la producción de soluciones alternativas, capaces de no ser alcanzados por un único camino, sino que pueda accederse

por vías diversas, lo que promueve la flexibilidad para alcanzar mismos resultados y complejiza los modos de análisis.

Actividades que preserven por espíritu esta concepción de aprendizaje involucradas en estrategias y modos concretos de proceder, permitirán alcanzar estudiantes cada vez más críticos.

Referencias Bibliográficas

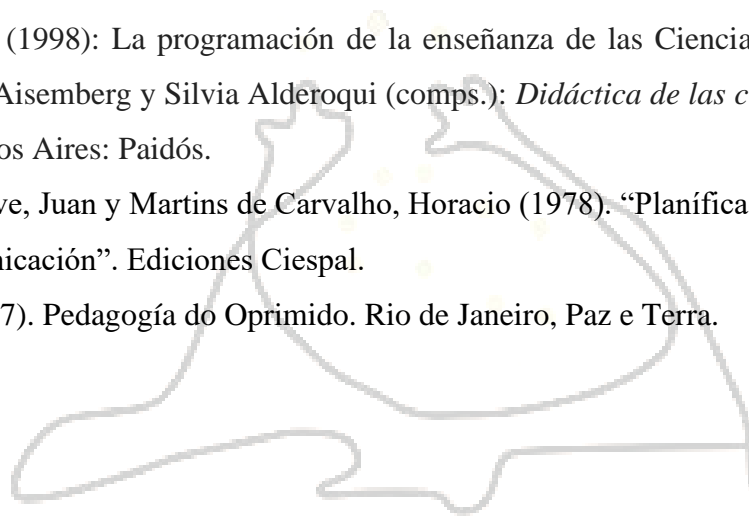
Anijovich, R. y Mora, S. (2013). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Educación.

Ausubel, D. P., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

Camilloni, A. (1998): *La programación de la enseñanza de las Ciencias- Sociales*. En Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Bordenave, Juan y Martins de Carvalho, Horacio (1978). “Planificación y Comunicación”. Ediciones Ciespal.

Freire, P. (1987). *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.



TRANSFORMACIONES EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA: VOCES Y PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS EN TIEMPOS DE EXCEPCIONALIDAD

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Kap, Miriam

UNMdP

miriamkap@gmail.com

Perrupato, Sebastián

UNMdP-CONICET

sperrupato@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar los avances del proyecto de investigación denominado: “Transformaciones en el campo de la didáctica: voces y prácticas en tiempos de excepcionalidad. Innovaciones, creaciones y rupturas” aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNMdP (OCS 1836/20). El proyecto, de carácter bianual, se propone generar una instancia de análisis que permita revisar los modos en que los contextos emergentes y de excepcionalidad constituyen instancias posibilitadoras de transformaciones en la enseñanza, permean en la subjetividad docente y promueven estrategias que facilitan u obstaculizan las comprensiones de los estudiantes. Para ello se trabaja con diseños, prácticas y discursos de docentes de nivel superior, identificando aquellos que hayan propuesto transformaciones, abriendo nuevos campos de reflexión didáctica.

Palabras clave: didáctica general; enseñanza; innovación; transformación educativa

Introducción

El presente trabajo expone algunos de los primeros avances del proyecto titulado “Transformaciones en el campo de la didáctica: voces y prácticas en tiempos de excepcionalidad. Innovaciones, creaciones y rupturas” aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNMdP (OCS 1836/20). Nuestra investigación busca comprender las transformaciones, las recreaciones y las rupturas significativas en la enseñanza, como producciones entramadas en las tendencias culturales y atravesadas por dinámicas institucionales, el campo disciplinar y la dimensión subjetiva. En este sentido, analizamos los discursos y las prácticas –objeto de nuestra investigación– desde una perspectiva

multidimensional, cultural, relacional y situada que hace visibles las elecciones didácticas como posicionamientos ideológicos e idiosincráticos.

A partir de considerar las prácticas de enseñanza en diálogo con rasgos epocales y como producciones culturales integradas en contextos cambiantes y emergentes, pudimos advertir que dichas prácticas sólo pueden imaginadas en espacios permeables, articuladas –y muchas veces en conflicto– con los acontecimientos externos a la universidad, los nuevos entornos comunicativos y las normativas o lineamientos institucionales.

Estas características marcan las problemáticas de nuestra investigación en tanto dan cuenta de tensiones entre las prácticas de enseñanza, los nuevos entornos de enseñanza y de aprendizaje, las iniciativas personales o de las cátedras y los requerimientos institucionales, dando lugar a eventuales innovaciones y transformaciones.

Tal como afirma Litwin (2008),

Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con la implementación misma (...) forman parte de las decisiones autónomas de los docentes, y no son una práctica a la que se los convoca a replicar. (p. 67)

Al respecto, nos resulta central el análisis en capas de sentidos: por un lado, indagar, junto a docentes y cátedras, acerca de la percepción del valor de la innovación en las prácticas de enseñanza. Por otro lado, reconocer las convergencias de contextos y entornos comunicativos en el aula, así como los modos de apreciación de la diversidad de estudiantes, al momento de diseñar sus clases o sus evaluaciones.

Este tipo de análisis promueve oportunidades inéditas para la revisión de prácticas de la enseñanza que reconocen la velocidad de los cambios, las particularidades del conocimiento a enseñar, la heterogeneidad cognitiva en el aula y ofrecen propuestas consistentes con ese reconocimiento. Esta indagación es, también, una invitación a considerar de qué modo los tiempos históricos nos obligan a interrogar y recrear las prácticas de enseñanza con el fin de dar cuenta de ideales educativos de justicia social.

Cuestiones metodológicas y posicionamientos teóricos

A través de la investigación, llevada adelante durante el bienio 2021-2022, nos propusimos la construcción de conocimiento didáctico a partir de un estudio cualitativo de enfoque interpretativo, de carácter etnográfico que retoma la idea de multidireccionalidad, redes, alteridades dispares y los movimientos que involucran la relación con lo tecnológico-audiovisual, la dimensión emocional y afectiva, el giro sensorial y la acción micropolítica.

Se trata de un estudio crítico interpretativo con un diseño abierto, flexible que desarrolló un análisis sincrónico basado en observaciones de prácticas en el nivel superior, análisis de documentos como planes de trabajo docente y normativas institucionales y entrevistas en profundidad con docentes. A fin de dar cuenta de las voces y las prácticas docentes, la metodología propuesta buscó identificar y comprender los contextos de creación, las innovaciones y las rupturas en los diseños de enseñanza. En este sentido, el enfoque metodológico recupera los aspectos de la didáctica crítica que da lugar a la pregunta acerca de los vínculos de las prácticas innovadoras con la dimensión epistémica y busca, a la vez, preguntarse y proponer una construcción de carácter colectivo.

Se realizó un muestreo intencional, basado en criterios, con cuatro cátedras de diversas facultades de la UNMdP (Humanidades, Arquitectura y Diseño y Ciencias Económicas y sociales) con las cuales se hizo un seguimiento a lo largo de dos años a través de entrevistas en profundidad, observaciones de clases, relevamientos de programas y exámenes, que nos brindaron un corpus documental significativo para profundizar la investigación. A partir del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967) buscamos un diálogo permanente entre la teoría y la empiria, a fin de construir nuevas categorías que contribuyan a pensar la didáctica con matices que interpelen la nueva agenda (Litwin,1996). Asumiendo la complementariedad metodológica, nos aproximamos al trabajo empírico a través de la Teoría Fundamentada que permite, en estudios cualitativos, analizar e interpretar fenómenos sociales, políticos y educativos.

Durante la indagación realizamos un proceso hermenéutico e interpretativo de los discursos y las prácticas docentes que nos permitieron la creación y de validación de conocimientos junto profesores o cátedras con las que estuvimos trabajando. Este proceso dialógico permitió captar

el significado de las acciones, los acontecimientos y las percepciones de los actores que tienen toda investigación etnográfica.

En relación con la validación, retomamos a Sirvent (2018) cuando afirma que permite prestar atención tanto al producto de la investigación como a los procesos de transformación del colectivo que lleva adelante la misma: “Esta dualidad del proceso de validación es la que hace en gran parte a la complejidad y al desafío que enfrentamos en el proceso de validación de las experiencias” (p. 20) y otorga significatividad al estudio, ampliando su perspectiva hacia una investigación de diseño (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003; Collins, Joseph y Bielaczyc, 2004; Pinto y Sarlé, 2015).

Hallazgos y potencialidades

En 1942 Walter Benjamin escribía su tesis sobre el concepto de la historia, sosteniendo que el “estado de excepción” en el cual vivimos es la regla, desde entonces las formas de interpretación y análisis de las prácticas culturales se han resignificado de manera permanente buscando en la excepcionalidad la regla para la “normalidad”. En esta tensión la excepcionalidad traza elementos interesantes para pensar las prácticas debido a que se plantean como espacios de indeterminación (Schön, 1987) donde es posible encontrar rasgos de innovación y creatividad. La pandemia favoreció la percepción de esos estados de excepción (Agamben, 2004) donde emerge la ilusión de la posibilidad, dando lugar a iniciativas muchas veces organizadas, pero la mayor parte de las ocasiones fragmentadas, acotadas a colectivos y personas.

En el marco de una práctica docente profesional y reflexiva, partimos de la base de construir y co-construir espacios en los que dialogan y se tensionan las prescripciones institucionales o teóricas junto a las prácticas novedosas de los docentes y sus cátedras, que dan cuenta de las situaciones complejas que se presentan o de propuestas originales producto de la invención o los acuerdos.

Entre los hallazgos de esta investigación, hemos podido observar que, si bien las prácticas de enseñanza se entraman en las diversas formas del pensamiento disciplinar, existen aspectos comunes y transversales a aquellas que emergieron durante la pandemia (y el consecuente

aislamiento) y que tuvieron continuidad en la postpandemia. En este sentido, la investigación realizada se vio favorecida por el contexto postpandémico que visibilizó las continuidades y reconfiguraciones que debieron realizar las cátedras luego del retorno a la presencialidad.

De este modo, pudimos cruzar la información relevada por medio de entrevistas, observaciones y análisis de PTDs con lo llevado adelante por las cátedras durante y después de la pandemia. Las cátedras con las que trabajamos nos brindaron acceso a las aulas virtuales y luego a las instancias presenciales, permitiendo un exhaustivo relevamiento de información y análisis de las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) y los estilos de enseñanza (Cols, 2011). Las prácticas de enseñanza que emergían, enmarcadas institucionalmente, dieron cuenta de la oportunidad de transformación de los colectivos docentes con los que dialogamos, así como de la posibilidad que se abrió de romper con algunas tradiciones y generar innovaciones en sus prácticas de enseñanza.

Durante el transcurso de la investigación, y como parte de la perspectiva metodológica asumida invitamos a las cátedras a mantener encuentros de retroalimentación y generar procesos reflexivos en la propia práctica docente. En este proceso pudimos reconocer una serie de hallazgos en relación a las practicas pandémicas y postpandemias:

- 1) Uso cada vez más significativo y sostenido de las tecnologías, con una impronta de reflexión didáctica profunda en la que podía apreciarse el compromiso docente por su propio aprendizaje y por el aprendizaje de sus estudiantes.
- 2) Fuerte preocupación por los estudiantes y la construcción de conocimientos.
- 3) Enseñanza inicialmente anclada en los saberes a enseñar (contenidos) que, progresivamente, fue haciendo foco en nuevas estrategias y buscando un equilibrio entre conocimientos, contenidos, estrategias y mediaciones.
- 4) Preocupación por la innovación que tiene por centro al estudiante y la posibilidad de construcción de conocimiento disciplinar.

Sin embargo, también observamos formas de enseñanza que lejos de hibridarse luego de la pandemia, parecieron volver a las formas tradicionales de la universidad prepandémica.

En este sentido, algunos de los cambios propuestos y la incorporación de recursos tecnológicos emergentes –producto de la necesidad de mantener el vínculo pedagógico, el diálogo y la cercanía con los estudiantes– no era vivenciado por los docentes como una innovación sino como una transición.

Uno de los profesores entrevistados afirma, que “ninguna de estas cuestiones hacia adentro de las cátedras las planteamos como una innovación, porque en realidad no fue que quisimos hacer esto para mejorar esta cuestión, sino que tuvo que ver con resolver una situación coyuntural” (Entrevista a Prof. G., 2021).

Promover que el análisis del cambio o las prácticas innovadoras en la universidad se centre en la reflexión de los propios docentes es parte de las dimensiones de esta investigación. Tal como afirma Perrenoud (2007) “transformar la propia práctica, no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar o cambiar” (p.59). Se trata de un interjuego de fuerzas, tensiones que, al interior de las prácticas de enseñanza, se plantean de manera dialéctica y que tienen que coexistir para concebir nuevas formas de entender y comprender prácticas de enseñanza.

Al finalizar el segundo año de la investigación los miembros de las cátedras observadas se acercaron al equipo de investigadores con solicitudes de acompañamiento y propuestas de transformación en las propias prácticas de enseñanza lo que torna evidente un proceso reflexivo, producto de los diálogos, las intervenciones y las preguntas que la indagación puso a circular. Este acontecimiento, no previsto inicialmente, marcó un punto de inflexión metodológico, donde debimos dar cuenta de una investigación devenida en una propuesta de diseño y co-construcción, considerando las implicaciones subjetivas a lo largo del proceso. De este modo, tal como señalan Pinto y Sarlé (2015) la re-construcción teórica y la interpretación constituyen momentos claves en el proceso reflexivo que habilitan momentos de re-conceptualización permanente.

Reflexiones finales

El proceso de investigación que llevamos adelante posibilitó el relevamiento de la información y una retroalimentación permanente desde las cátedras participantes. Los hallazgos fueron significativos para analizar y dar cuenta de las prácticas que emergieron luego del distanciamiento y su diálogo con las tradiciones pre-pandémicas en la Universidad. Asimismo, permitió acompañar las prácticas docentes que potenciaron y enriquecieron los aprendizajes de los estudiantes a través de expansiones críticas (Kap, 2022) y propuestas más híbridas (Maggio, 2022).

Este trabajo permite, además, leer algunas rupturas y continuidades que se producen en contextos emergentes y establecer qué hay de colectivo en ciertos modos de actividad y en las producciones didácticas. Podemos señalar, sólo a modo de ejemplo, entre las rupturas a las prácticas previas a la pandemia, la digitalización de las experiencias de enseñanza y la consecuente necesidad de los colectivos de las cátedras de incluirse en un aula virtual institucional (por lo general en la plataforma Moodle) y, entre las continuidades, una pulsión o inercia individual hacia las clases expositivas a través del Zoom u otros medios que siguieron la misma dinámica que durante la presencialidad.

Consideramos que el valor de la observación, la documentación y las voces docentes permiten la apertura de nuevas perspectivas junto al comienzo de espacios de diálogo que estimulan la búsqueda de opciones compartidas, acordadas, discutidas, que tienen en cuenta lo valioso de cada práctica en contexto. Esta iniciativa implica crear una red de colaboración mutua que habilite espacios de diálogo para recuperar las propuestas más valiosas, de manera transversal interdisciplinaria y democrática, creando nuevas y significativas comunidades de prácticas.

Los tiempos de excepcionalidad que se abrieron como resultado de la pandemia COVID 19, el aislamiento y la vuelta a la presencialidad habilitaron una serie de cambios que, en mayor o en menor grado, contribuyeron a configurar nuevas y variadas formas de enseñanza que permiten seguir pensando en las transformaciones en el campo de la didáctica como un campo vivo que se actualiza junto a los objetos culturales contemporáneos, las nuevas mediaciones y los posicionamientos críticos respecto de los sentidos de enseñar y aprender.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Estado de Excepción. Homo sacer II, 1*. Pre-Textos.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 105-117.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. y Schauble, L. (2003). Design experiment in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Collins, A., Joseph, D. y Bielaczyc, K. (2004). Design research: theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Cols, E. (2011). *Estilos de Enseñanza*. Homo Sapiens
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Kap, M. (2022) Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. *DIDAC*, (80), 5-12.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, A. y cols. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: la universidad que no vimos venir*. Tilde.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Pinto, L. y Sarlé, P. (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. *Revista del IIICE*, (37).
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós
- Sirvent, M. T. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29

INTEGRACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CENTRADA EN LA REFLEXIÓN EN LOS TRABAJOS PRÁCTICOS DE LABORATORIO DE LA ASIGNATURA QUÍMICA INORGÁNICA

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Lupi, Leonardo

Departamento de Química y Bioquímica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

lupi@mdp.edu.ar

García, María

Departamento de Educación Científica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

bagarcia@mdp.edu.ar

Resumen

Los procesos reflexivos en estudiantes universitarios de química son fundamentales para alcanzar estrategias apropiación del conocimiento indispensables para la interpretación de fenómenos desde los modelos teóricos que conforman la disciplina. Se han detectado dificultades en estudiantes de segundo año de la asignatura Química Inorgánica para vincular modelos conceptuales con los fenómenos químicos que aborda. El objetivo del presente trabajo es diseñar propuestas de enseñanza de la química inorgánica que promuevan el aprendizaje en los estudiantes universitarios a través de una actitud reflexiva con la finalidad de favorecer su comprensión de los fenómenos desde la interrelación teoría-práctica. Se adoptó como modelo de enseñanza el enfoque liberador, adaptando el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb para el diseño de tres actividades complementarias y el modelo de actuación Joyce y Weil para la planificación de la clase de trabajos prácticos de laboratorio. Las unidades abordadas fueron la caracterización de metales alcalinos térreos y la reactividad de complejos de metales de transición. Sobre los registros obtenidos de los estudiantes se realizó un análisis de contenido a partir de las categorías: enseñanza, aprendizaje, vinculación teórico-práctica y emoción. Se concluye que la intervención fomentó una actitud crítica y reflexiva en los estudiantes, permitiendo resignificar la enseñanza y el aprendizaje de las temáticas abordadas, integrando los errores como parte del proceso de aprendizaje, vinculando la

experimentación con distintos modelos conceptuales y tomando conciencia de la complejidad de la producción de conocimiento en el marco de la disciplina.

Palabras clave: reflexión; integración teoría-práctica; experimentación; enfoque liberador

Introducción

La educación argentina se ha caracterizado desde sus inicios por una enseñanza tradicional y enciclopedista, un currículo extenso con una gran cantidad de contenidos, usualmente fragmentados y de escasa profundidad (Perez Gomez, 2017). En la década de los 90', con una visión instrumental de la formación, se produce un viraje de la educación hacia un modelo eficientista y tecnicista que impone una enseñanza destinada a la adquisición de destrezas (Sacristán, 1990).

En Facultad de Ciencias Exactas y Naturales se ha evidenciado que aspectos que vinculan el pensamiento crítico con el cuestionamiento de la información recibida, el uso de evidencia para evaluar una teoría y la elaboración de posibles alternativas, se encuentran poco desarrolladas, siendo frecuente que los estudiantes resuelvan ejercicios de manera mecánica, sin considerar los modelos conceptuales que los sustentan, lo que puede conducir a errores crasos (Lupi e Islas, 2021, Senger y Nuñez 2021). Asimismo, las actividades centradas en la comprensión y el desarrollo de una actitud reflexiva que promueva la integración teoría-práctica son escasas o casi inexistentes en la asignatura Química Inorgánica. Por otro lado, los trabajos prácticos de laboratorio se centran en verificar tópicos teóricos o propiedades químicas y adquirir habilidades en la manipulación material de laboratorio sencillo (función ilustrativa, Caamaño, 2011), se componen de actividades de baja exigencia cognitiva, ya que se basan en la observación y repetición de experimentos.

Desarrollar actividades centradas en la comprensión y la promoción de una actitud reflexiva para la integración teoría-práctica, constituye un desafío que requiere un cambio del modelo enseñanza centrado en el docente, a otro centrado en el aprendizaje. El

enfoque liberador resultaría adecuado para promover un aprendizaje de la química permitiendo vincular datos y observaciones con estructuras lógicas y métodos de indagación a través de procesos reflexivos, permitiendo la comprensión y apropiación significativa del conocimiento, otorgando así sentido a la experiencia (Anijovich, R. y Cappelletti 2017; Fenstermacher y Soltis, 2007). Este trabajo tiene por objetivo diseñar propuestas de enseñanza de la química inorgánica que promuevan el aprendizaje en los estudiantes universitarios a través de una actitud reflexiva con la finalidad de favorecer su comprensión de los fenómenos desde la interrelación teoría-práctica.

Metodología

La intervención se llevó a cabo con un modelo de enseñanza mayormente centrado en el estudiante y con una mirada constructivista del conocimiento. Se diseñaron actividades de laboratorio con la finalidad de promover la reflexión y la comprensión de conceptos. Participaron estudiantes de Química Inorgánica, asignatura del segundo año de la carrera de Bioquímica y Lic. en Química, Se desarrollaron en total tres actividades complementarias a los trabajos prácticos de laboratorio tradicionales con una duración máxima de 120 min, en la que se abordaron temas vinculados al principio ácido-base de Pearson y estrategias de síntesis.

La planificación de clase se desarrolló según la secuencia de actuación Joyce y Weil (1985), citado en Pozo y Carretero (1987), mientras que el diseño de las actividades se sustentó en base al Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb (Cerecero 2019). Cada actividad complementaria se desarrolló en 3 momentos: inicio, desarrollo y cierre. Inicialmente se exploraron ideas previas y se presentó una situación-problema, intentando generar motivación para involucrar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas (Figura 1). Luego se propusieron y discutieron posibles hipótesis en grupos reducidos, se generaron e implementaron diseños experimentales registrando lo observado. Se compararon y analizaron colectivamente los distintos diseños y resultados obtenidos. Finalmente se generaron conclusiones considerando sus alcances en relación a los marcos

conceptuales, el modelo y diseño experimental implementado. Esta secuencia podía repetirse de manera cíclica profundizando la dificultad en el transcurso de las actividades.

Recolección y análisis de datos

La evaluación se realizó mediante preguntas abiertas, con una extensión mínima total de 400 palabras, a través de plataforma virtual y luego de cada actividad. Las respuestas individuales fueron analizadas mediante la técnica de análisis de contenido, considerando cuatro categorías creadas deductivamente: enseñanza, aprendizaje, emociones durante el práctico y la vinculación teórico-práctica. Se realizó un análisis semántico, seleccionando palabras o frases cortas que constituyeron las unidades de registro, que fueron clasificadas según las categorías definidas.

Resultados

De la totalidad de las evaluaciones se obtuvieron 7284 palabras y se extrajeron 210 registros que se distribuyeron principalmente en las categorías enseñanza y aprendizaje (Figura 2).

En relación con la modalidad de enseñanza los estudiantes valoraron aspectos vinculados con la posibilidad de experimentar creativamente, reflexionar de manera autónoma, trabajar colaborativamente en parejas y las instancias de discusiones grupales. Asimismo, se destacó la posibilidad de ejercer un rol activo durante el diseño e implementación de los experimentos:

Lo mejor yo creo fue que nos hayas dejado ‘experimentar’, y hacer reacciones con algo que nosotros pensamos y que lo pongamos en práctica, que no sólo quede en el aire, ver si realmente lo que pensamos va a reaccionar como tenias previsto, con prueba y error. (Estudiante 1)

Los estudiantes manifestaron en relación a los aprendizajes, que las actividades permitieron revisar conceptos, aprender otros y profundizar la comprensión acerca de las

reacciones químicas y modelos conceptuales, alcanzando un grado de entendimiento tal para comprender el *por qué* de los fenómenos experimentales, evaluando sus posibles causas a través de un pensamiento reflexivo:

Aprendimos a tener una observación más analítica de lo que se está desarrollando y plantearnos nuestras propias dudas sobre el tema. [...] Nos ayuda a nosotros a poder tener la capacidad de evaluar posibles causas y problemas en lo que estamos desarrollando y ser más reflexivos y detallistas a los distintos comportamientos que se nos puede presentar. (Estudiante 6)

En general, las actividades provocaron en los estudiantes inquietud e intriga, y en algunos casos estados de confusión, fomentando la curiosidad y el interés por las ganas de investigar frente a un desafío. Se generó el deseo de extender el tiempo destinado a las actividades con el fin de realizar una «última experiencia», así como el aprendizaje autodidacta:

Casi al finalizar la clase, cuando propusiste que una misma experiencia que habíamos hecho (que no había reaccionado) la podíamos dejar en el baño de agua caliente más tiempo [...], pero que no la íbamos a hacer. En ese momento sentí que realmente me estaba interesando y gustando lo que estábamos haciendo de modo que no me podía ir con esa experiencia sin respuesta, después al hacerla y ver que reaccionaba fue aún mejor. (Estudiante 1)

El marco de libertad para poder planificar y tomar decisiones para desarrollar las propias actividades experimentales generó algo de tensión y nerviosismo:

Me sentí un poco nerviosa en la parte de intentar diseñar una experiencia que confirmara el principio de Pearson, más que nada porque no estoy acostumbrada a que nos pidan algo así y nos dejen usar los reactivos tan libremente. (Estudiante 7)

En relación a la vinculación teoría-práctica, destacaron la posibilidad de proponer hipótesis de trabajo en base a conceptos y marcos teóricos, diseñar experimentos específicos para contrastar ambos aspectos, ejercitando el pensamiento autónomo. Ello permitió relacionar distintos conceptos e integrarlos, comprendiendo la complejidad de la disciplina:

Una vez finalizada las actividades complementarias, reflexioné acerca de lo importante que es relacionar y pensar por uno mismo, mas allá de lo importante que son los contenidos que se pueden explicar en una teoría o práctica, considero a partir de ahora, que para realmente aprender ciertos conceptos o términos, es sustancialmente importante pensar por uno mismo para relacionarlo con contenidos teóricos. (Estudiante 4)

Ver también, lo complejo que es todo, tantos puntos que pueden influir en la reacción [...]. Es súper interesante estudiar y ver que otros aspectos que pueden estar influyendo en lo que hacemos no sólo los que nos plantean, ver más allá. (Estudiante 1)

Por último, se transformó la concepción sobre el “error” percibido como fracaso, que genera frustración y desánimo, en una instancia valiosa a partir de la cual se puede aprender:

Algo que me dejó muy marcado fue el darme cuenta que el errar no está mal, que aprendo mucho de ese error y que no debo sentirme o ponerme mal cada vez que lo hago. [...] No me doy cuenta que el aprender es un proceso, que el equivocarse es parte de eso. Creo que eso es algo que debería cambiar en mí, enfocarme más en aprender y no tanto en si fallo o no. (Estudiante 6)

Discusión

En función de los resultados obtenidos se puede considerar que la intervención realizada promovió la reflexión y la vinculación teoría-práctica de tópicos de las asignatura,

permitiendo darle sentido a la experiencia, desarrollar argumentos y construir explicaciones, como menciona Camillioni (en Litwin 1997): generar conocimiento profundo. El modelo de enseñanza permitió un marco de mayor libertad para que los estudiantes generen propuestas, tomen decisiones y las lleven a cabo, mediado por un rol docente que orientó la indagación, la interpretación y la reflexión, como se propone el enfoque liberador (Fenstermacher y Soltis, 2007).

Adoptar un modelo de enseñanza constructivista centrado en la reflexión, trajo consecuencias importantes en la autoestima de algunos estudiantes, que concebían el error como fracaso o falta de conocimiento, concepción asociada a modelos de enseñanza tradicionales; permitiendo transformarlo en un desafío para probar nuevas estrategias y superarse (Anijovich y González, 2011).

Conclusiones

Las actividades incidieron tanto en aspectos cognitivos, como metacognitivos y emocionales, promoviendo la reflexión de los estudiantes, quienes le otorgaron sentido a la experiencia, pudiendo desarrollar y construir explicaciones; permitiendo desarrollar estrategias de procesamiento profundo y comprender la relevancia de intentar vincular la teoría con la práctica. El ambiente de la clase y las interacciones interpersonales permitieron una mayor participación y relevancia del estudiante en el acto educativo. Podemos considerar en función de lo expresado por los estudiantes que la propuesta implementada resulta superadora en lo que concierne al aprendizaje autónomo del estudiante, en promover la reflexión y la integración teórico-práctica de fenómenos químicos en comparación con la modalidad tradicional de trabajos prácticos.

Por último, esta experiencia invita a pensar sobre la *reflexión* como proceso transversal para la formación de futuros profesionales químicos, evaluando las propuestas de enseñanza e interpelando las estrategias implementadas de cara al perfil profesional que demanda la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*.

Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*.

Caamaño, A. (2011). Enseñar química mediante la contextualización, la indagación y la modelización. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (69), 21-34.

Cerecero Medina, I. E. (2019). *Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva*. OPENAIRE.

Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.

Litwin, E (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Lupi, L., e Islas, M. S. (2021). La pandemia como motor de la innovación forzada: Una experiencia en Química Inorgánica en condiciones de ASPO. *Educación en la Química*, 27 (01), 105-109.

Pozo, J.I. y Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y Aprendizaje*, 38, 35-52.

Sacristán, J. G. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata.

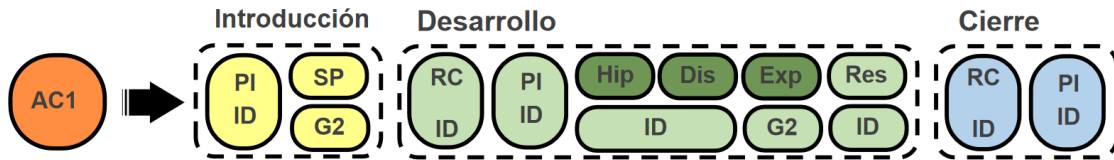
Senger M. y Nuñez D. (2021). Capacidad de autorregular el aprendizaje de los estudiantes de primer año de la Facultad (FCEyN-UNMDP). Último acceso 3/03/2022.

Recuperado

de:

<https://drive.google.com/file/d/1jsEr5RSYTQhtSmCbi0jzmaay9Zvf7l-p/view>.

Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.



Referencias

PI: Preguntas Insertadas
Hip: elaboración de Hipótesis
Dis: Diseño de experimento

ID: Interacciones Dialogadas
SP: Situación Problema
Exp: Experimentación activa

G2: trabajo Grupal (2 pers.)
RC: Revisión de Conceptos
Res: análisis de Resultados

Figura 1. Diagrama de flujo de la primera actividad complementaria (AC1) indicando los momentos de la clase (introducción, desarrollo y cierre), las tareas desarrolladas (fila superior) y modalidad de trabajo (fila inferior).

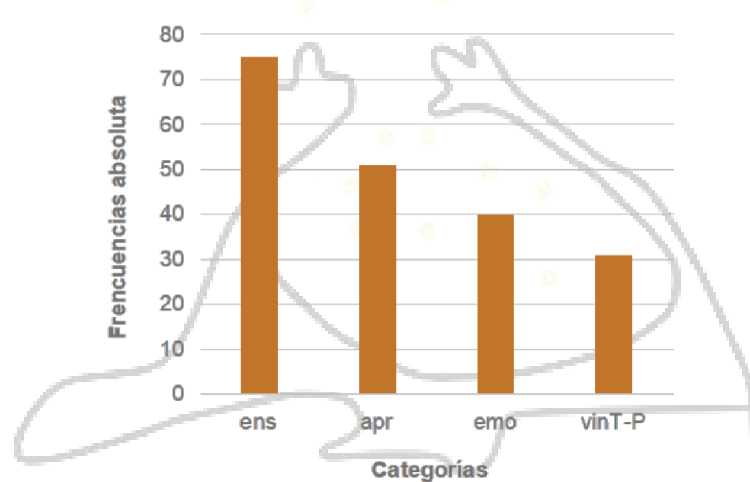


Figura 2. Frecuencia absoluta de registros clasificados según las categorías de análisis: enseñanza (ens), aprendizaje (apr), emociones (emo), vinculación teórico-práctica (vinT-P).

FACTORES QUE PROMUEVEN LA FINALIZACIÓN DE LA TESIS DE LA CARRERA LICENCIATURA EN ECONOMÍA

Didáctica(s) y práctica(s) docentes situadas

Lupín, Beatriz

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata

beatrizlupin@gmail.com

Pesciarelli, Sandra

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata

tanamdq@gmail.com

Agustinelli, Silvia

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata

bagustinelli@hotmail.com

Resumen

La pertinencia e importancia de la inclusión en el campo profesional exceden las prácticas universitarias, pero las comprometen. Por ende, las exigencias académicas de finalización de carrera se tornan relevantes en una transición de gran valor social. De esta manera, es de interés el estudio de los factores que promueven la elaboración de tesis de grado como requisito para la finalización de la Carrera Licenciatura en Economía que se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata (FCEyS-UNMDP). En este sentido, el objetivo de la presente comunicación es compartir los principales resultados del Trabajo Final de Graduación de la Especialización en Docencia Universitaria-UNMDP (2019). Del análisis de entrevistas realizadas a referentes docentes y de encuestas relevadas a graduados¹, surge que la motivación es la principal motora del proceso de elaboración de tesis. Asimismo, se evidencia una marcada diferencia entre los tesistas que se encuentran vinculados a tareas de investigación y los que no, se destaca el rol del director y se valora la asignatura sobre metodología de la investigación aplicada que los estudiantes cursan en quinto año.

Palabras clave: docencia universitaria de grado; tramo final formativo; buenas prácticas de enseñanza; Ciencias Económicas

Introducción

En general, los estudios sobre las problemáticas de culminación de las carreras que requieren la producción de un trabajo final se corresponden a los postgrados. Asimismo, en la bibliografía especializada, abunda el análisis de las limitantes con las que se encuentran los tesisistas, mientras que la comunicación que nos ocupa se corresponde con el encuadre de Litwin (1997), dado que el tema se aborda desde una mirada positiva.

El concepto de tesis es complejo pues refleja diferentes aristas y cobra distintos sentidos de acuerdo a la perspectiva y al contexto en el que se lo define. Más allá de ser un requisito para la finalización de una carrera, se la puede concebir como una producción escrita, con rigor científico, parte de la formación en un área disciplinar específica, aplicada a la investigación. Asimismo, es posible considerarla como un tipo de herramienta para la integración de saberes estudiados a lo largo de uno o varios trayectos formativos. Para la FCEyS-UNMDP, la normativa que regula la tesis marca el sentido práctico de la misma, vinculándola a la aplicación de contenidos aprehendidos durante la carrera. De esta manera, la reglamentación presume que los estudiantes adquirieron, durante el cursado de la carrera, las habilidades necesarias para asumir tareas de investigación y, por ende, para la concreción de la tesis.

El objetivo de esta comunicación es compartir los principales resultados del Trabajo Final de Graduación de la Especialización en Docencia Universitaria-UNMDP (Agustinelli y otros, (2019)), contribuyendo, así, a la comprensión de los aspectos que favorecen la realización de la tesis de la Carrera Licenciatura en Economía que se dicta en la FCEyS-UNMDP. La pregunta de investigación es ¿qué factores institucionales, personales y de contexto inciden para la finalización de la tesis de grado? Por ende, la fundamentación de la comunicación se basa en profundizar el estudio de las razones y configuraciones de las buenas prácticas de enseñanza conducentes a la finalización de la carrera de grado,

aportando al mejoramiento de las herramientas disponibles para los estudiantes y los docentes en el tramo final formativo.

Metodología aplicada

Se desarrolla una estrategia metodológica no experimental, mixta (Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet, 2009). La misma es una de las más empleadas en el ámbito educativo dado que permite describir la realidad, establecer relaciones, categorizar y organizar las variables involucradas. Por su parte, el carácter mixto está dado por la implementación de dos modalidades de captación de datos: entrevista a 4 docentes – instrumento cualitativo– y encuesta a 53 graduados entre los años 1999 y 2017 – instrumento cuantitativo–. En las entrevistas, los docentes reflexionan sobre el significado y la conceptualización de la tesis y la razón por la que se incorpora como requisito de graduación, considerando su implementación, el rol y la responsabilidad institucional y el contexto académico y personal en el que se desarrolla la misma. Por su parte, la encuesta a los graduados recupera sus experiencias de cierre, relevando los factores que ellos atribuyen a la finalización de la tesis.

Principales resultados y consideraciones finales

Del análisis de los datos proporcionados por las entrevistas y las encuestas, surge que, tanto desde la perspectiva de los docentes como desde la perspectiva de los graduados, la motivación es la gran impulsora del proceso de elaboración de tesis. En este sentido, es posible indicar que Echeverría (2010) clasifica las motivaciones que perciben los estudiantes para la realización de la tesis en extrínsecas –cuando se pretende lograr algo externo a ella– e intrínsecas –cuando el impulso es el interés personal–. Dicho autor enumera entre las primeras el deseo de culminar una etapa, la posibilidad de una salida laboral y el apoyo obtenido de otras personas –familiares, amigos, compañeros, directores–. Por su parte, las motivaciones intrínsecas que considera son la preferencia y la satisfacción

personal por investigar y el deseo de estudiar y aprender cuestiones relacionadas a la profesión.

Siendo la motivación el eje, en torno a la misma se encuentran otros aspectos a fortalecer. Así, los docentes entrevistados reconocen las dificultades que afrontan los estudiantes en el proceso de elaboración de tesis desde el inicio dado que la mayoría se encuentra desorientado al momento de elegir un tema a desarrollar y un director que lo guíe. Como, generalmente, las etapas medulares de este proceso comienzan una vez finalizado el cursado de la Carrera, en las entrevistas surgieron dos cuestiones extra académicas preocupantes: la realización de la tesis conjuntamente con otras actividades personales, familiares y laborales y la pérdida de contacto debido al alejamiento de la Facultad.

Los docentes sugieren la implementación de dispositivos que faciliten la formación integral, considerando el desarrollo de habilidades en investigación durante la Carrera y la posibilidad de pensar en otras modalidades de trabajo final –por ejemplo, evaluación de proyectos, planes de negocio, trabajos de extensión y prácticas profesionales, entre otras–. Estas ideas requieren, necesariamente, repensar el perfil del graduado desde una mirada más amplia de las incumbencias profesionales, cosa que, actualmente, se está llevando a cabo en el marco de la reforma del plan de estudios vigente. Por otro lado, tanto docentes como graduados coinciden en que la participación de los estudiantes en los grupos de investigación facilita el proceso de elaboración de tesis. En este sentido, varios graduados señalan que la elección del tema y del director se vinculó con su participación en dichas actividades.

Además de la mencionada injerencia de los grupos de investigación, otros motivos son la posibilidad concreta de realizar la tesis dada la disponibilidad de datos e información y/o la existencia de directores especializados y la posibilidad de dar continuidad al estudio de

la temática en una carrera de postgrado, en el ámbito laboral e incluso en espacios políticos.

Asimismo, es valorada la dinámica y compleja relación director-tesista desde las dimensiones simbólica, académica, disposicional y afectiva. Acerca del rol de los directores, los docentes tienen una mirada más crítica que los graduados, siendo conscientes de la fuerte incidencia que, frecuentemente, ejercen sobre las elecciones de los tesistas. Surge el reconocimiento de que el nivel de exigencia, en general, es demasiado elevado para una carrera de grado, dependiendo esto, en muchas ocasiones, de los directores. Respecto a las cuestiones anteriores, se menciona la necesidad de generar mecanismos de control institucional, así como de instancias de formación de los directores debido a los aspectos intelectuales y emocionales que involucra el proceso. Con relación a la elección del director, los graduados indican como razones fundamentales su *expertise*, buena predisposición y forma de trabajo.

Por otro lado, los docentes y los graduados valoran positivamente la asignatura sobre metodología de la investigación aplicada. Los graduados señalan que el abordaje teórico de contenidos metodológicos es uno de los principales aportes, así como el asesoramiento docente para la formulación de los objetivos e hipótesis y el ordenamiento y definición de las diferentes etapas del proceso. Tanto para docentes como para graduados su carga horaria e importancia relativa en el Plan de Estudios son insuficientes. Este planteo surge más allá de la tesis como trayecto final de la Carrera dado que alcanza también al perfil del graduado, vale decir, se considera a dicha asignatura fundamental para la formación del futuro profesional.

Desde los docentes entrevistados, surge la propuesta de incorporar dispositivos que pongan en práctica la escritura y lectura de los estudiantes y promover su participación en seminarios, talleres y congresos que le permitan conocer metodologías innovadoras y acercarse a diferentes problemas de investigación. Es

fundamental que el cuerpo docente en su conjunto participe y se comprometa en la formación de habilidades cognitivas, contemplando en todo momento que la culminación de la Carrera requiere la elaboración de una tesis.

Respecto al apoyo recibido en la elaboración de la tesis, los graduados, destacan a familiares, compañeros, amigos y directores. El motivo principal que les llevó a finalizar la tesis fue el hecho de cerrar una etapa, reconociendo y apreciando el esfuerzo realizado durante los años de estudio. Queda claro que la tesis se configura como un proceso individual, que marca un hito, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Es de destacar la nula referencia a los evaluadores de las tesis, a excepción de un graduado que señala que los comentarios recibidos de éstos le fueron provechosos y operaron, incluso, como incentivo.

Entre otras propuestas de intervención didácticas e institucionales planteadas para potenciar los factores que favorezcan la conclusión de la tesis, es posible mencionar: la generación de una participación más activa de los docentes en el proceso de elaboración de tesis; brindar mayor acompañamiento institucional a los tesisistas orientado al apoyo y a la contención; la construcción de espacios de trabajo conjunto y de reflexión entre tesisistas y graduados y propiciar espacios de discusión respecto del nivel de exigencia de la tesis.

Finalmente, es de señalar que se tiene previsto continuar con el estudio, actualizando y ampliando los datos analizados en esta oportunidad.

Referencias bibliográficas

Agustinelli, S.; Lupín, B. y Pesciarelli, S. (agosto 2019). *Análisis de los factores que promueven la finalización de las tesis de grado. El caso de la Carrera Licenciatura en Economía de la FCEyS-UNMdP.* (Trabajo Profesional). Especialización en Docencia Universitaria, UNMdP.

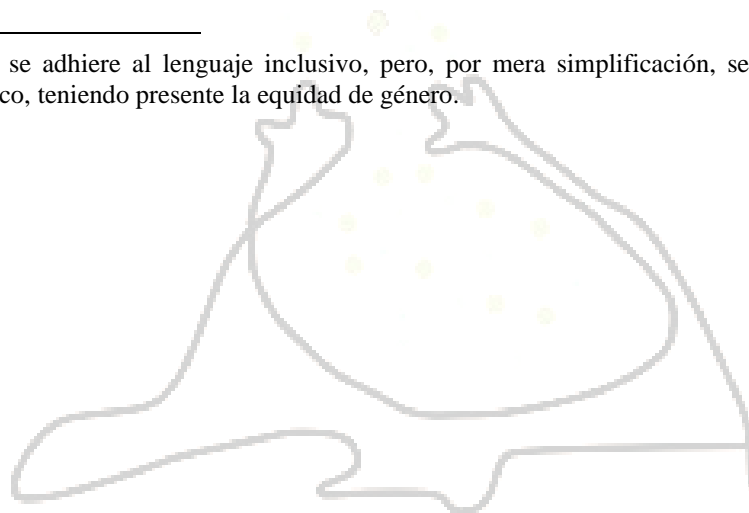
<http://nulan.mdp.edu.ar/3450/1/agustinelli-et-al-2019.pdf>

Echeverría, H. D. (2010). La motivación y el Trabajo Final de Grado. En H. D. Echeverría y G. Judi Vadori (Comp.), *Los estudiantes de grado sus actividades de investigación*. Eduvim.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Rodríguez Gómez, D. y Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/MetodologiaDLI-UOC.pdf>

¹En este estudio, se adhiere al lenguaje inclusivo, pero, por mera simplificación, se sigue el lenguaje masculino genérico, teniendo presente la equidad de género.



AL BORDE: APORTES A UNA ENSEÑANZA SITUADA DE LA ARQUITECTURA

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Petrecca, Juan

FAUD/UNMDP. Grupo de Investigación en Teoría y Crítica de la Arquitectura (GITYCA)

juanpetrecca@gmail.com

Piro, Nicolás

FAUD/UNMDP. Grupo de Investigación en Teoría y Crítica de la Arquitectura (GITYCA)

pironicolas@gmail.com

Puga, Mariana

FAUD/UNMDP. Grupo de Investigación en Teoría y Crítica de la Arquitectura (GITYCA)

marianapuga@mdp.edu.ar

Resumen

El proyecto de investigación en curso surge de una distancia crítica de la realidad del aula en donde discurre la asignatura de 6to año de la carrera de Arquitectura llamada Teoría y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismo. Nace de un cuerpo docente que, fascinado por lo que sucede en el lapso corto de un cuatrimestre con estudiantes *al borde* de la graduación, se desdobra en grupo investigativo dispuesto a recapitular y desandar abordajes del núcleo duro disciplinar tanto como a procesar el derrotero de los intercambios florecidos, a partir de las demandas de estudiantes casi profesionales. También dispuesto a revisar prácticas docentes que se van entretejiendo sobre la marcha, en una dinámica condensada de modos-métodos continuos, casi desafortunados: en el borde de una carrera, se invita a les estudiantes al extrañamiento del propio sistema de circulación de saberes y de legitimación de valores que operan en la formación disciplinar, que condiciona su formación profesional y que encarna en un Plan de Estudios que se vuelve visible, un currículo opaco, desvelado, necesariamente objeto de análisis. Se trata de un *al borde* para revisar crítica e inauguralmente un plan que se ha tramado a

las trayectorias estudiantiles y que, a esta altura de la carrera, se ha consumado desde la invisibilidad

Con esta presentación se pretende aportar un conjunto de reflexiones sobre las relaciones que vemos entre formación, disciplina, proyecto y profesión; siendo, como cuerpo docente, parte de esa formación. Justamente por ser parte, la materia de los contenidos se vuelve autoanálisis de nuestra propia práctica -currículo en acción- en el marco de un Plan de Estudios presentado en tanto currículum prescripto. Partimos del reconocimiento del campo disciplinar promovido por la cultura global dominante: cómo se instituye históricamente, cómo se valida y cómo se reproduce un modelo sostenido por sistemas de publicaciones y premiaciones que multiplica exponencialmente sus efectos en las redes sociales. Para alcanzar, y ya palpable y entre nosotros, al eslabón de la enseñanza universitaria profesionalista, como reproductora in situ de los sistemas de circulación y legitimación de saberes operantes. Desde una perspectiva crítica situada, esos mecanismos instituyentes y validadores son sucedidos por abordajes desnaturalizados y contestatarios. Hacer visible un plan de estudios de una carrera de arquitectura como eslabón de esa cadena validadora, es precondition para una práctica situada, de la arquitectura, en primera instancia, y de la enseñanza, enseguida después.

Palabras clave: formación; crítica situada; arquitectura; currículum

Teoría y Crítica 1.4

64 horas de 4.608: el 1.4 % de la carga horaria total del Plan de Estudios 2019 de la carrera de Arquitectura, en la FAUD. En esa extensión 1.4 es que se despliega -o mejor, se concentra- la empresa docente de aportar a una enseñanza situada del proyecto arquitectónico, o de la arquitectura, sin más. Esto, a través de su inscripción dentro de lo que llamamos una crisis histórica de la disciplina como campo instituido de formación académica y profesional; disciplina que, globalizada y culturalmente dominante, reproduce un modelo que agiganta su abismo con los territorios locales y forma profesionales *técnicos* de escasa reflexión para con su rol en la sociedad a la que pertenecen.

Esta empresa, transfigurada en práctica pedagógica, se desarrolla e implementa en el último año de la carrera (o sea, *al borde* de la graduación) y tiene como objetivo principal invitar a los estudiantes al extrañamiento respecto del propio sistema de circulación de saberes en que son formados (o formateados), donde operan modelos preestablecidos

(pero nunca explicitados como tales) por el campo disciplinar dominante. En un plano más específico, se objetiva romper con las prácticas lineales -con sentido descendente norte-sur- fuertemente instaladas, tanto en el abordaje de la historia de la arquitectura de Occidente, como sobre todo en el pensamiento proyectual contemporáneo, a partir de la reorganización consciente de una estructura o sistema de esquemas no-lineales, sino más bien rizomáticos y genealógicos, donde la particularidad de cada análisis sea reivindicada como un posicionamiento sobre lo que la formación opera, o sobre lo que sería deseable que opere y abra.

En términos de los contenidos curriculares, partimos de una analítica de deconstrucción crítica del *proyecto*, entendido como práctica central de la disciplina y como dispositivo determinado en lo económico-político y determinante en lo académico-formativo. Tal deconstrucción se opera sobre estudios de caso seleccionados, con foco en trayectorias profesionales internacionales validadas (premiadas, publicadas, como el caso de los Premios Pritzker). Estas últimas son la base para indagar en las formas de circulación, reproducción y consumo promovidos por la cultural global dominante, como también en las tensiones que surgen a partir de su influencia sobre el campo de prácticas culturales del *habitar*, entendidas éstas como propias de unos lugares e historicidades concretas.

Estos abordajes pueden comprenderse como una suerte de crítica al conjunto de la/las forma-imagen que devienen, legitimadas por la hegemonía disciplinar, en campo ampliado de los referentes formales internacionales, que median -y a veces colonizan- los planteos de los ejercicios proyectuales y que pueblan el imaginario de lo que se entiende por *buena arquitectura* contemporánea. Frente a un tal sistema de formas de difusión global desregulada y dominante, oponemos el análisis genealógico crítico, por un lado, y el filtro tenso de la territorialidad, de la pertinencia, del ajuste situado, por el otro. Lo que se persigue no es la devaluación de las calidades proyectuales de los diversos referentes en cuestión, sino la comprensión de los factores -intra y extra disciplinares- que determinan su emergencia y extrema visibilidad: y el consecuente eclipse de otras

prácticas, encandiladas. Lo territorial emerge como la posibilidad de un pensamiento situado de las formas del habitar, por tanto, puede activarse como mediación tensa, como contrapartida o negociación frente a los sistemas formales que instala la cultura dominante dentro del campo disciplinar global. Se trata de disputar la cabida, el ingreso de otros valores dentro de ese campo, de abrir nuevos problemas desde ciertas especificidades territoriales, de forma aditiva y no excluyente de las modalidades proyectuales contemporáneas, habilitadas según los avances en materiales y tecnologías.

Para ello, es necesario instalar un estado de alerta permanente, para revisar con insistencia y detalle los materiales que se nos filtran, tan seductoramente, desde los canales centralizados de difusión especializada, de manera que se habilite la interrogación por el/los sentidos-fundamentos de *la forma* en el proyecto arquitectónico. Al hacerlo, la materia de los contenidos se vuelve en simultáneo un método de autoanálisis, en primera instancia, de nuestra propia formación en la FAUD (todos somos graduados de ella), y en segunda instancia y principal (por las responsabilidades y compromisos que comporta) de nuestra práctica docente como articulación tensa pero integrada a un plan de estudios que está sujeto a revisión crítica.

El soporte teórico-metodológico utilizado permite reconocer correspondencias con dos niveles de la crítica: a nivel del artefacto (arquitecturas como productos disciplinares organizadas en trayectorias) y a nivel de las lógicas de producción (que implican articulaciones con el poder fáctico de las multinacionales y/o las marcas y/o los Estados nacionales, provinciales y municipales que se sirven de la arquitectura como expresión de dominio). Utilizamos métodos-modos de organizar e interpretar la información, tales como las genealogías, las cronologías y las biografías; mapas y geografías de actuación; análisis focalizados según variables especificadas, métodos comparativos, análisis de discursos; así como también métodos de redes y socio gramas para las dimensiones extra-disciplinares. Confiamos en que estas múltiples herramientas de abordaje permitan arribar a un posicionamiento propio de les estudiantes, en el cual se vean habilitados a replantear,

ya no sólo los sentidos o fundamentos de la forma arquitectónica sino el rol profesional o el sentido del ejercicio profesional según los horizontes de actuación.

La autobiografía estudiantil como ejercicio disruptivo

Hemos mencionado que partimos de un reconocimiento crítico del campo disciplinar promovido por la cultura global dominante -con sedes de emisión concentradas en el hemisferio norte-, con el objetivo de comprender, palpable y cercano, el eslabón de la enseñanza universitaria profesionalista como reproductora *in situ* de los sistemas de circulación y legitimación de saberes operantes en la contemporaneidad. Enseñanza encarnada, en principio, en un plan de estudios que consagra sólo el 1.4% de su carga horaria total a la formación en abordajes teórico-críticos de la arquitectura en tanto disciplina.

Para poder hacer visible esta realidad político académica, de la que somos producto (como graduados de la FAUD) y parte constitutiva (como docentes de la FAUD), es que convocamos a las y los estudiantes a una suerte de extrañamiento, comprendido como desafección y distancia objetivante- que se opera con la revisión y despiece enfáticos de todo el ciclo formativo curricular, visto éste como dispositivo de un sistema teórico-ideológico parcial (un constructo entre tantos otros). Mayoritariamente subsumido en una práctica del *saber hacer* –saber proyectar, saber crear, planificar, construir, comunicar- este dispositivo raramente blanquea sus filiaciones teóricas o sus adhesiones a ciertos modelos por sobre otros (esto es dominante en las asignaturas proyectuales, que son troncales), motivando la naturalización de los contenidos y abordajes ofrecidos, y el propio origen de las fuentes, que se vuelven invisibles e incontestables: poderosas. A esto es lo que llamamos una formación profesionalista *técnica*; no por un énfasis en la dimensión de lo tecnológico constructivo (que es también propia de la carrera), sino por el fuerte entrenamiento en aptitudes y actitudes prácticas proyectuales, que, sustraídas de consciencia teórico disciplinar, no pueden devenir en *praxis situadas*.

De este diagnóstico es que surge un ejercicio, el Autoanálisis de la Trayectoria Estudiantil, diseñado como estrategia para poner a los y las estudiantes de arquitectura, que ya tienen prácticamente el 95% del Plan de Estudios aprobado, frente al esquema completo de su propia formación: para afrontar la estructura constituyente de sus saberes, y si cabe, para confrontar con el andamiaje velado o eclipsado de sus filiaciones teórico conceptuales y políticas operantes.

Este ejercicio, implementado a partir de la pandemia también como forma de acercamiento con y entre estudiantes *virtualizados*, se estructura en distintas dimensiones e instancias: autobiografía; cronología de obras, proyectos, otros ejercicios; y genealogía. La guía de trabajos prácticos se encabeza con la imagen de la litografía de Escher de 1948, *Manos dibujando*, con la que se activa la interrogación sobre quién comanda nuestro pulso, nuestras líneas, nuestros diseños; y antes de éstos, nuestras representaciones, nuestros modelos, nuestras afinidades; para condensarse en la formulación de la pregunta: ¿o es que la forma arquitectónica -y el dibujo que la anticipa- han devenido irremediabilmente autónomos?

De esta manera se presenta y explicita en la guía de trabajos prácticos cada instancia de análisis, o autoanálisis:

PRIMER CUATRIMESTRE. Deconstrucción y dimensionamiento del campo disciplinar de la arquitectura. Campo disciplinar/campo profesional.

TRABAJO PRÁCTICO N°1. Sistemas de circulación y validación disciplinar. El caso de la formación universitaria en la FAUD como parte del sistema validador.

ETAPA 1. Obra/trayectoria como artefacto y sus interacciones con el campo de saberes y prácticas desde el interior de la disciplina

artefacto. 1. Objeto formado por un conjunto de piezas y fabricado para un fin determinado, en especial el que no constituye una máquina, aparato o dispositivo definidos. 2. Cualquier tipo de carga explosiva.

1a) AUTOBIOGRAFÍA ESTUDIANTIL. Breve relato de proyecciones previas sobre la carrera (¿qué es la arquitectura? ¿Qué es ser arquitecta/o?), motivaciones, inicio y permanencia dentro de la facultad. Estrategias y tácticas de cursada; decisiones de una trayectoria entre otras posibles. Talleres verticales, cruces, cambios previstos o imprevistos, etc. A ejemplo de: ...vengo de tal familia, tuve esa prima o esa amiga... y quise ser arquitect@ por esto...; o:...empecé a estudiar otra carrera, pero después (...) empecé a estudiar en otro lugar, y me cambié...; o trabajo y estudio... soy MMO...; me cambié de cátedra porque...; etc.

2a) CRONOLOGÍA DE OBRAS. Breve revisión de una cronología de proyectos elaborados durante la trayectoria estudiantil a fin de seleccionar luego un proyecto relevante para su análisis posterior. Se trata de proyectos y ejercicios pregnantes (un primer recorte sobre lo que Uds. reconocerán como propio y apto a ser revisado/mostrado, según un criterio, o dos: evolutivo / regresivo / transgresor / disruptivo). Son válidos los proyectos de diseño de distintos niveles, monografías de historia, intervenciones de urbanismo. Valen criterios del tipo: ... éste porque me encantó hacerlo; o: éste porque me saqué la mejor nota de mi carrera, o: éste porque me desaprobaron y aun no entiendo por qué... etc. Inspeccionando luego las *geografías de actuación* (locaciones varias sugeridas para los ejercicios, memorias sobre qué se va a ver al *terreno*; o ¿qué tiene de *territorial* el terreno?) e incluso la identificación o sugerencia de posibles destinatarios de los programas planteados/diseñados.

2a) GENEALOGÍA/AUTOBIOGRAFÍA ESTUDIANTIL. Elección de un proyecto realizado en Diseño IV o V, o el último entregado y aprobado. Reconstrucción de las redes y materiales que lo informaron. Incluye profesores, maestros varios – referentes intra o extra disciplinares-, textos leídos, arquitectos/obras/partes de obras consultados, frecuentados, saqueados (Sarlo) en el proceso de diseño. Conciencia y/o inconciencia de teorías operantes. Breve revisión del proceso de correcciones y evaluación final docente. Valiendo criterios del tipo: ...durante la cursada de las materias de Diseño, yo hice esto

porque vi eso, o me mostraron aquello..., o: elegí tal tema de investigación histórica porque viajé y lo había visto...; o: porque me lo contaron bien ...; o: porque siempre me fascinó... *Gaudí*, por ejemplo. Y así sucesivamente.

Este ejercicio, aún vigente e inaugural de nuestras prácticas docentes año a año, no sólo abre a los estudiantes a una saludable y necesaria revisión de su carrera y de su conciencia disciplinar, *al borde* de su graduación; sino que nos ha abierto, como equipo docente, a otras dimensiones de saberes sobre los y las estudiantes, cuyas historias personales tan completas, complejas, diversas e intensas nos han llevado y nos han situado, la mayoría de las veces, *al borde* de la emoción. Gracias.



OTRAS FORMAS DE LEER EN EL AULA: WATTPAD Y OTROS CONSUMOS CULTURALES DIGITALES

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Pozzoni, Emilia Oriana

Grupo de investigación “Teoría y Crítica de la Cultura”, Departamento de Letras,
Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

emiliapozzoni@gmail.com

Resumen

La presente comunicación, desprendida de los avances parciales para la realización de la tesis de grado "Modos de leer y escribir en el siglo XXI: prácticas lúdico-narrativas en la literatura juvenil de Wattpad" as, se concentra en algunos aspectos principales de la lectoescritura en la red. Tomando como ejemplo la plataforma digital *Wattpad* y dialogando con disciplinas y lenguajes propios de la virtualidad, se pretende reconstruir parte del proceso de investigación realizado y ponerlo en relación con la práctica docente actual. El siguiente texto, se dividirá en dos apartados, atendiendo, por un lado, a los aspectos gráficos y visuales de la interfaz –así como también a las operaciones lingüísticas y gramaticales involucradas en su desarrollo- y, por otro, a las prácticas de socialización y lectoescritura comunitaria identificadas entre los usuarios activos del sitio. Lejos de pretender ser exhaustivo, el siguiente resumen ampliado condensa algunas de las líneas principales de trabajo, poniendo en relevancia aquellas que se han considerado enriquecedoras en el intercambio con colegas que formaron parte de las Jornadas de Investigadorxs en octubre de 2022.

Palabras clave: wattpad; literatura digital; lectoescritura.

Palabras preliminares

Desde los orígenes de la literatura, el modo de producción y distribución ha influido decisivamente en la conformación de procesos de lectura. En la actualidad, distintos autores hablan de convergencia de lenguajes y ecología de pantallas al momento de definir las prácticas de lectura y escritura (Scolari, 2020; Albarello, 2019; Cassany, 2013). Nuestro mundo actual, en su heterogeneidad, se encuentra constituido por el intercambio de textos, imágenes y datos a través de las pantallas y los medios digitales. Dado que todos estos consumos se producen mediados por una pantalla, vale preguntarnos acerca

de cómo, en primera instancia, se construyen los procesos de lectura y escritura dentro de este entorno digital, para luego, poder ahondar en sus diferencias con el formato analógico -también conocido como físico o, usualmente denominado *tradicional*. A continuación, se expondrán algunas de las características fundamentales identificadas durante un análisis exploratorio y descriptivo de *Wattpad*, plataforma digital de lectoescritura destinada principalmente a un público joven y/o adolescente. ¹

La palabra y la imagen en la red: la construcción de una interfaz como primer mediador de sentido.

La primera pantalla de *Wattpad* se caracteriza por la predominancia del color naranja y la tipografía en formato sans-serif; este último aspecto, en términos de los diseñadores Kevin Larson y Rosalind Picard, construye una atmósfera desestructurada e informal (2005). En un tamaño significativamente más grande se identifica la frase "Hola, somos *Wattpad*" (2023), la cual también puede ser analizada desde una perspectiva gramatical. Se destaca el verbo copulativo 'ser' conjugado en presente del modo indicativo y primera persona del plural. Semánticamente, estos atributos permiten pensar en una construcción personalizada de la plataforma, como si de un individuo se tratase. *Wattpad* en cuanto a dispositivo digital saluda a sus futuros usuarios –haciendo uso de una expresión coloquial como la interjección "Hola"- y se presenta ante ellos. El uso de la segunda persona del singular se mantendrá a lo largo de todo el sitio, tanto en verbos como en pronombres; así, paulatinamente, se pretende acortar las distancias entre la plataforma y los potenciales jóvenes lectores y escritores que quieran formar parte de ella. ²

Más abajo, junto a un breve texto descriptivo, se proponen dos opciones diferenciadas: "Comienza a leer" y "Comienza a escribir" (2023). En ambas se destaca el uso de la segunda persona del singular, recalcando el trato -en apariencia- personalizado y generando una pretendida idea de cercanía y comodidad. A su vez, la plataforma diseña dos posibles recorridos: la lectura o la escritura; delimitando y ordenando el accionar de

sus visitantes. Siguiendo con el recorrido propuesto, se evidencia cómo *Wattpad* construye desde su *landing page* una promesa de éxito a sus futuros escritores: "Consigue que tu historia se produzca como una película", "Consigue que tu historia se adapte como serie de televisión" o "Conviértete en un autor publicado" (2023), son algunas de las expresiones que se advierten en la página de inicio. Es posible destaca un trato directo y explícito hacia quien se encuentra detrás de la pantalla; además, se elabora un discurso en tiempo presente y completamente asertivo, no hay condicionales ni formas futuras: "Tus historias pertenecen a los anaqueles de las librerías" (2023).

Además de los textos y elementos mencionados anteriormente, gran parte del sitio cuenta con fotografías e ilustraciones que acompañan lo escrito. Se destaca la presencia de fotografías de adolescentes conversando de manera distendida, leyendo, escribiendo y, principalmente, riendo. Esta lectura lineal, sin hacer uso de ninguna mediación cultural, se correspondería con el mensaje denotado para Barthes (1994), a partir del cual se identifican personas de edad joven realizando mayormente actividades vinculadas a la lectoescritura y/o en situaciones sociales o de intercambio con otros. No obstante, desde una perspectiva paradigmática, atendiendo al mensaje simbólico o connotado, vemos cómo la plataforma gráficamente delimita su público modelo, en cuanto a la edad de sus usuarios y su acercamiento a la lectoescritura. De acuerdo al aspecto de las personas que protagonizan las fotografías podemos entender a *Wattpad* como un producto destinado a las audiencias adolescentes y en los primeros años de adultez; al mismo tiempo, que vincula la lectura y la escritura con prácticas divertidas, que prometen el encuentro con pares y la posibilidad de diálogo.³ A su vez, muchas de las fotos incluyen dispositivos electrónicos, como *smartphones* o *notebooks*, por lo tanto, se propone la lectoescritura como una práctica itinerante, que puede realizarse desde cualquier lugar y en cualquier entorno. Esto es reforzado a partir de mensajes lingüísticos como: "Lleva *Wattpad* contigo: Lee y escribe en cualquier parte, incluso sin conexión" (2023).⁴

Encuentro con otros: dinámicas de espectacularización de la lectura bajo la lógica del 'like' y el 'follow'

Históricamente la lectura ha sido asociada a una práctica comunitaria y espacios colectivos de construcción y difusión del saber y la letra escrita (Chartier, 1999; Manguel, 2014). *Wattpad*, siguiendo lógicas reconocibles en otras plataformas, también nos permite pensar la lectura y la escritura como prácticas sociales y dialógicas. En primer lugar, se les solicita a sus usuarios que construyan un perfil personal, incluyendo una descripción, una fotografía, un nombre de usuario, entre otros requisitos comunes en la esfera de lo digital. Asimismo, siguiendo la matriz impuesta por diversos espacios virtuales, *Wattpad* contabiliza –y comparte de forma pública– el número de seguidos y seguidores de un usuario; reproduciendo la lógica mercantilista de redes sociales populares, en donde los valores y la importancia de un perfil están determinados por números de *likes* o *follows*.

⁵ Esto podría entenderse como una cierta forma de espectacularización de las prácticas de lectoescritura. De hecho, pareciera que las relaciones autor/lectores están mediadas por representaciones construidas en base a las imágenes que unos pretenden despertar en otros, adecuando sus producciones literarias a los criterios de éxito y popularidad inducidos por la plataforma, y regidos por el algoritmo que la constituye.⁶

No obstante, el intercambio de *likes* y *follows* no es la única interacción interpersonal que puede darse en la plataforma; en *Wattpad* también se fomentan acciones de lectura comunitaria. Ya desde su diseño, el proceso de lectura se ve atravesado por las interpretaciones previas de otros usuarios. De esta manera, al recorrer un texto se identifica, a la derecha de cada uno de sus párrafos, la presencia de un pequeño globo de diálogo que redirige a los comentarios realizados por otros lectores sobre el fragmento en cuestión. De esta forma, quien lee en *Wattpad* podrá elegir hacerlo acompañado de los comentarios de otros usuarios, así como también, dejar los suyos y continuar contribuyendo a una lectura colectiva. Nunca será posible determinar cuándo un capítulo o relato dejará de ser comentado, por lo tanto, durante el tiempo que se encuentre

disponible en la plataforma, tendrá la posibilidad de ser ampliado y resignificado por parte de sus lectores. Las publicaciones pueden pensarse como textos infinitos en constante actualización.⁷

Sería posible pensar la lectura digital mediada por el sentido de comunidad de Wattpad como un proceso continuo de "leer levantando la cabeza" (Barthes, 1994: 35); entendiendo que el leer de forma interrumpida –además de un gesto irrespetuoso, parafraseando al teórico francés– también constituye un modo de reapropiación del texto por parte del lector. De esta manera, no solo detener la lectura para resignificarla sino también para comentar y compartir esta interpretación, constituye un doble mecanismo de vinculación con la práctica literaria. Transformando así, a cada usuario/consumidor en un edificador de su propia lectura. Es por ello que los autores pueden conocer la devolución de los lectores entre cada una de sus actualizaciones y completar la historia de acuerdo a los comentarios, como estrategia para garantizarse éxito y popularidad.⁸

A modo de cierre

Llevar a cabo un análisis general de *Wattpad* y cómo se presenta la lectoescritura en la plataforma implicó un diálogo entre conceptos centrales de la teoría literaria y los nuevos lenguajes del mundo digital, como el *copywriting* o el *diseño ux-ui*, por mencionar algunos de los aquí resumidos. De forma implícita, esta investigación también se vincula con la esfera educativa y, principalmente, nos permite replantearnos qué propuestas de lectura y escritura llevamos a las aulas. Teniendo en cuenta la popularidad entre los estudiantes adolescentes de *Wattpad* -y otras plataformas de lectoescritura digital- conocer sus características fundamentales pueden darnos herramientas de valor al momento de potenciar las prácticas de lectoescritura en contextos escolares.⁹ Entender la construcción de dinámicas sociales y colectivas de lectura, o bien la experiencia de escritura colaborativa o construcción mediática de un perfil social –con los elementos textuales y gráficos involucrados- ayuda a repensar que propuestas acompañan nuestros

encuentros de Prácticas del Lenguaje y Literatura. Así, reenfocar nuestras prácticas o bien generar instancias de intercambio de acuerdo a estos nuevos consumos culturales digitales puede ser un primer paso para conjugar la lectura y la escritura en espacios virtuales con las prácticas canónicas que ya conocemos.

Referencias Bibliográficas

Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*. Paidós

Bold, M. R. (2016). The Return of the Social Author. Negotiating Authority and Influence on Wattpad. En *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, pp. 1-20

Cassany, D. (2013). Leer en los tiempos de internet. *Peonza. Revista de Literatura infantil y juvenil*. (106-107), 35-41. Recuperado de la web: https://www.academia.edu/24929028/Leer_en_los_tiempos_de_internet

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. Fondo de Cultura Económica.

Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. La Marca Editora.

Han, B. C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

Larson, K. y Picard, R. (2005). The Aesthetics of Reading. *MIT Media Lab Publications*. Recuperado de la web: <https://www.media.mit.edu/publications/the-aesthetics-of-reading-2/> (

Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Siglo XXI.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Scolari, C. (2020): *Media Evolution*. La Marca Editora.

Saez, V. (2019). De las pantallas al papel. Nuevos acercamientos de los jóvenes a la literatura. *El Toldo de Astier 10*, (18), 42-51. Recuperado de la web:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9825/pr.9825.pdf

Scolari, C. (2021). Experiencias de lectura en la era digital. El caso Wattpad. *Question/Cuestión*, 3 (68). Recuperado de la web:
<https://doi.org/10.24215/16696581e519>

Tirocchi, S. (2018). "Wattpad". En Scolari, C. (Ed.), *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom.H2020 Research and Innovation Actions*.

Wattpad (2023). Sitio online. Recuperado de la web:
https://www.wattpad.com/?locale=es_ES

Notas

¹ Para quienes no la conozcan de antemano, resulta operativo saber que *Wattpad* es una plataforma fundada en 2006 por Allen Lau e Ivan Yuen, dos ingenieros de origen chino radicados en Toronto, Canadá, cuyo objetivo inicial fue democratizar el acceso a diversas obras literarias y los procesos de lectura en general. Por ello, en 2007, un año después de su puesta en funcionamiento, recibieron la donación de 17.000 títulos por parte del Proyecto Gutenberg, una iniciativa voluntaria que desde 1971 digitaliza libros físicos que forman parte del dominio público. Si bien en esta primera instancia podríamos hablar de *Wattpad* como un repositorio digital de literatura digitalizada –ya que gran parte de su archivo era constituido por las obras que precedían, incluso, a la creación y popularización de internet-, con el tiempo su marca distintiva y su verdadero propósito se hallaría vinculado a la literatura digital, potenciando la escritura de textos originales pensados para ser leídos en un entorno virtual. Definido en palabras de Simona Tirocchi (2018), *Wattpad* está destinada tanto a autores consagrados –que quieran mantener estrecho vínculo con su público- como a autores incipientes que quieran darse a conocer y recibir *feedback* por parte de lectores anónimos. Melanie Bold a partir de las estrechas similitudes que presenta *Wattpad* en relación con otras plataformas digitales altamente populares entre los públicos jóvenes contemporáneos. Bold ha definido la propuesta de Yuen y Lau como "el Youtube para las historias (pero sin vídeo)" (2016: 11) debido al carácter *on demand* que adquiere la lectura. Para Simona Tirocchi, luego de quince años de su lanzamiento en redes: "*Wattpad* está reinventando progresivamente la industria de los productos culturales, subvirtiendo los roles tradicionales de autor y lector y las leyes del marketing" (99: 2018).

² En la actualidad, interactuamos de manera permanente con imágenes y elementos audiovisuales. Gran parte de este contenido proviene de las interfaces que permiten la interacción usuario/pantalla en las plataformas de uso cotidiano. Para Carlos Scolari (2013) la interfaz mediante la cual se accede a una aplicación o sitio web impacta de forma decisiva en el modo en que los usuarios interactúan con ella. El modo en que se disponen las opciones ofrecidas por una plataforma influye en cómo los visitantes construyen sentido con respecto a su experiencia. Por todo ello, es posible afirmar que las interfaces digitales cuentan con sus propias reglas o formas relativamente estables que se replican en distintos espacios virtuales, con el fin de garantizar la navegación autónoma de sus usuarios.

³ Asimismo, se advierte una diversidad física en las personas fotografiadas, con rasgos identitarios bien diferenciados, reforzando la pluralidad cultural. Esto ayuda a instalar la idea de que la lectura y la escritura son actividades placenteras en *Wattpad* y que, a su vez, permiten una estrecha vinculación con otros, tanto sean amigos, colegas u otras personas registradas en el sitio web.

⁴ Así, la lectura y la escritura son entendidas como actividades rápidas y dinámicas que puede darse en un contexto de encuentro con amigos o de socialización en grupo; lo cual podría guardar relación con la hiper-productividad que suele promoverse en redes, la cual impulsa a realizar muchas actividades de forma simultánea sin importar el contexto o el lugar (Han, 2010).

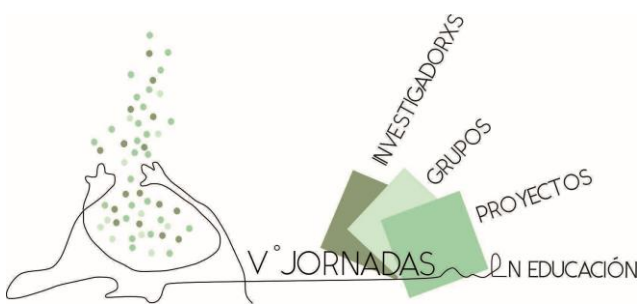
⁵ En este sentido, los usuarios se convierten en espectadores de la representación digital de otros, al mismo tiempo que 'comercian' su imagen personal, de acuerdo a los criterios imperantes de la vida digital; priorizando el 'parecer' por sobre el 'tener' o el 'ser' (Debord, 2008). El consumo de estos usuarios en la red persigue un sentido mercantilista, siguiendo un criterio de transacciones digitales -intercambiando 'me gustas', reacciones, comentarios o seguidores-, al mismo tiempo que se construyen como mercancías en sí mismos. Los usuarios offician no solo como consumidores sino también como objeto de consumo, adecuándose a las expectativas de la comunidad a la que buscan pertenecer.

⁶ El acto de leer y la creación literaria se convierten en instancias desprovistas de valores estéticos, en tanto y en cuanto alcancen una cantidad de *likes* que garanticen su triunfo en términos de redes sociales. Esto podría ayudarnos a pensar una nueva visión provisional, superficial y en constante cambio –y búsqueda de novedades– de los hábitos lectores

⁷ En los comentarios, los usuarios suelen generar distintos tipos de aportes e interacciones. Muchas de ellas se corresponden a una expresión de gusto o disgusto hacia lo leído. Estas valoraciones pueden expresarse tanto en formato escrito como visual, haciendo uso de emoticones o memes. Un segundo grupo de interacciones son aquellas que analizan o tratan de explicar o realizar conjeturas sobre lo leído. Es por ello que, el texto nunca acaba de completarse y nunca lo hará; dado que siempre estará sujeto a nuevas interpretaciones posibles por parte de los usuarios que disfrutan de expandir su desarrollo. Por otra parte, otro tipo de intervenciones sugieren a los autores nuevas formas de escribir, con el fin de cumplir con las expectativas de los lectores y generar una satisfacción colectiva. En su mayoría estos comentarios no reflexionan sobre la técnica literaria, sino sobre el contenido argumental.

⁸ Aquí radica otro aspecto comunitario de la lectura en *Wattpad*. Ya no podemos hablar de un autor único, sino que, por el contrario, si las sugerencias de los lectores son tenidas en cuenta al momento de elaborar la trama narrativa, podríamos sugerir la existencia de un autor colectivo, en donde el escritor empírico se funde con las sugerencias de un público anónimo – o pseudoanónimo, si consideramos las identidades virtuales detrás de cada nombre de usuario e identidad digital-.

⁹ Es pertinente aclarar que esta observación en cuanto a popularidad de la plataforma se sostiene en base a fuentes estadísticas e investigaciones previas (Saez, 2021; Saez, 2019), y que, por supuesto, no representa



Facultad de Humanidades, U.N.M.d.P
27,28 y 29 de octubre de 2022

la totalidad de las escuelas y espacios áulicos argentinos, sino que, por el contrario, resulta significativo en contextos en donde es una posibilidad socioeconómica que los estudiantes tengan acceso periódico a Internet y a una computadora y/o *smartphone*.



LOS TRABAJOS PRÁCTICOS EN LA MATERIA TEORÍA CONSTITUCIONAL DE LA FACULTAD DE DERECHO: NECESIDAD DE SU REFORMULACIÓN. UNA MIRADA PARTICIPATIVA

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Riquert, Fabián

Facultad de Derecho (UNMDP)

riquertfab@yahoo.com.ar

Resumen

El proyecto intenta incorporar como herramienta pedagógica el aprendizaje en base a problemas (ABP) en la cursada de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho UNMDP como JTP y de esta forma a partir de las preguntas formuladas a partir de casos que sirvan de disparadores de posibles respuestas o soluciones. Con ello se pretende democratizar el conocimiento, ampliar la participación de los/as cursantes y que los contenidos se produzcan de manera horizontal, colaborativo y participativo.

Palabras clave: Derecho Constitucional; jurisprudencia; ABP; aprendizaje colaborativo

Planteamiento contextualizado del problema

Diagnóstico

Se advierte que, en la carrera de abogacía en líneas generales, y en esta materia en particular, el trabajo práctico se identifica con comentar un fallo (sentencia) sobre un tema de las bolillas del programa de estudios, que por lo general es la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Este modo de enseñar el derecho constitucional abreva del sistema anglosajón que utiliza la regla del *stare decisis* (estar al precedente) y los libros de estudio son, precisamente, en ese país el estudio de los *casos*.

Llegados al Siglo XXI, considero que no alcanza para que la adherencia de los/as cursantes con los trabajos prácticos respecto a los contenidos del currículo de la materia, sino que es necesario utilizar nuevas herramientas de intervención pedagógicas que saque

al docente –JTP- de una zona de comodidad y lo interpele con nuevos desafíos para cambiar este estado de cosas. Como primera aproximación, haré la intervención pedagógica en la Unidad 3 del Programa de Estudios que trata temas teóricos que son pilares de la teoría constitucional: 1) la Supremacía Constitucional; b) el Control de constitucionalidad.

Problematización

A partir de mi experiencia áulica, ya sea como alumno en mi etapa de estudiante de abogacía, y luego como docente se repetía –con mayor o menor intensidad- una suerte de patrón que estaba dado por el tipo de clases que se organizaban de acuerdo al cronograma de las asignaturas. En el caso puntual de “Derecho Constitucional” el cuerpo docente por lo general se limitaba a impartir clases magistrales. La forma de evaluación, ya sean parciales o finales, pasaba más por una repetición de esos contenidos dados, que por hacer razonar y aplicar en su faz práctica la materia.

Tibiamente, algunas cátedras empezaron a trabajar con fallos o sentencias de tribunales para acercar de alguna forma esa brecha entre lo teórico y lo práctico. El denominador común es que los/as cursante no mostraban interés en esos prácticos. En algunos casos no advertían cuál era la conexión de la materia como disciplina al momento que se graduaran, y esta suerte de desconexión se reflejaba en la escasa participación en clase y en la poca adherencia en realizar los trabajos. Si lo realizaban por lo general eran de pobre producción, limitándose a transcribir párrafos de libros o fallos, sin ningún tipo de reflexión individual sobre el tema ó directamente se remitían a las conclusiones del paper consultado. Este estado de situación me llevó a formularme la siguiente pregunta: ¿Por qué los/as cursantes de la materia Teoría Constitucional no muestran interés al realizar los trabajos prácticos?

Antecedentes

En líneas generales, la carrera de abogacía se enseñaba a lo largo de los años a partir del estudio dogmático de los códigos, constituciones y textos legales, desentendiéndose del derecho judicial (lo que dicen los tribunales). La evaluación del alumno/a solo se limitaba a repetir los textos legales, algunas consideraciones dogmáticas y con suerte la mención de algún fallo judicial para conectar la vigencia sociológica del texto legal.

Desde el punto de vista pedagógico, el rol del docente se limitaba a dictar clases magistrales, y la de los cursantes en meros espectadores de esa clase magistral. De manera general la participación del alumno/a con preguntas o dudas, se veía como una “interrupción” y no como una participación en el proceso educativo. Gapel Redcozub (2014) describe la enseñanza en la facultad de derecho, de manera similar y del siguiente modo:

El salón de clases es un rectángulo dispuesto en forma horizontal, con el docente y su escritorio ubicados al frente y al centro. Detrás, un pizarrón, y en las aulas más modernas, un equipo para presentaciones de diapositivas digitales. Los setenta alumnos se distribuyen a lo largo del rectángulo en varias columnas de sillas desordenadas. La mayoría de los estudiantes, una vez que adoptan un sitio lo mantienen por el resto del cursado... El docente puede concurrir solo, o bien contar con la colaboración de algún adscripto (joven graduado que inicia su trayectoria como educador). El rol de éste último se limita a observar las prácticas del docente y los acontecimientos áulicos y, eventualmente, desarrolla algún tema del programa replicando la metodología de su mentor. Ocasionalmente puede evacuar consultas del grupo de alumnos al inicio o al culminar la clase. El objetivo de la clase es que el alumno comprenda un instituto legal e identifique la normativa que lo regula. Con esta finalidad, la estrategia básica que se adopta es la “clase magistral”, en la que el docente explica los conceptos claves de la unidad bajo estudio y luego desarrolla la normativa que entiende pertinente Toda esta explicación se lleva adelante en forma verbal, con el docente de pie al frente al curso, a veces ayudándose con anotaciones en el pizarrón o mediante la proyección de

diapositivas. Los alumnos escuchan el relato del docente mientras toman notas de sus dichos. Una vez finalizada la exposición se abre lugar para las preguntas de los alumnos, que recaen usualmente en aclaraciones conceptuales o pedidos de referencias normativas, y que toman unos 10-15 minutos.

Una variante de este “esqueleto” es permitir dentro de la clase magistral la intervención con preguntas durante el transcurso de la clase, dando ejemplos de jurisprudencia (fallos) al tratar los temas teóricos. En otras ocasiones el/la ayudante alumno/a pueden dar el fallo ante el control del docente al finalizar la clase.

Agudamente, desde España, advierten acerca de la necesidad de cambio de paradigma Bonet Sánchez y Alguacil Marí (2009):

a la necesidad de plantearnos qué estamos haciendo como docentes, qué queremos que nuestros alumnos sepan cuando salgan de las aulas, por qué recuerdan tan pocos conocimientos con lo que nos hemos esforzado por dar unas clases tan magistrales, qué es lo que falla: ¿ellos o nosotros?... A éstas y otras preguntas semejantes sólo cabe responder con un tajante: “esto no funciona”; o, al menos, esto no funciona como creemos que debería funcionar (p.2).

Este estado de cosas, no le es propio sólo a la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho sino como bien señala Bruner (2005) sucede en casi todos los países del mundo, la educación superior enfrenta problemas similares y experimenta transformaciones en una dirección común. El autor lo vincula con otro baremo para tener en cuenta que es la masificación.

Retomando a Gapel Redcozub, señala que:

El objetivo de la clase es que el alumno comprenda un instituto legal e identifique la normativa que lo regula. Con esta finalidad, la estrategia básica que se adopta es la “clase magistral”, en la que el docente explica los conceptos claves de la

unidad bajo estudio y luego desarrolla la normativa que entienda pertinente (2014, p. 6).

A partir de este estado de cosas, nos interpelamos y vemos que plan de acción, qué herramientas pedagógicas podemos utilizar para acortar esa distancia y permita una construcción participativa del aprendizaje. En definitiva, la intención de la intervención pedagógica es la de “democratizar los conocimientos”; ya no vienen dados desde “arriba” por el docente, sino que se construye el aprendizaje de manera “colectiva”.

Consideraciones generales sobre la materia Teoría Constitucional

Puntualizando, la materia abarca temas como los Poderes del Estado: Legislativo, Ejecutivo y Judicial. A partir de su elección que elijan hacer un proyecto de ley u ordenanza (orden local, provincial y nacional) sobre un tema que los preocupe; o algún departamento, secretaría o ministerio en la órbita del poder ejecutivo; o del judicial (acompañarlo en alguna demanda colectiva sobre un tema de interés general). Finalmente, esa producción colectiva al final del cuatrimestre va a servir (en equipos) para arribar a conclusiones y serán una parte importante de la evaluación (propongo el 50% como mínimo).

Gráficamente la podemos sintetizar el currículum de la materia de la siguiente forma:



Progresivamente aparecieron obras como la de Gelli, Cayuso y Miller (1995), que utilizó de manera novedosa el estudio de casos siguiendo el sistema norteamericano de enseñanza, lo cual fue un gran avance porque acercaba al alumno/a a la práctica tribunalicia, vinculando la norma legal con la praxis a partir del estudio de las sentencias.

Por lo tanto, una postura que se cristalizó fue enseñar a un autor (Bidart Campos, 2002) como texto de base, y analizar en los trabajos prácticos la jurisprudencia sobre el tema que correspondiera al cronograma de la materia. De esta forma, se articulaba la teoría y la práctica.

Los alumno/as cumplen estudiando los libros y repitiendo los fallos, por lo general, sin ningún apego o comprensión de los temas, amén que algunas veces son de muy difícil comprensión incluso para los docentes (son muy largos, lenguaje encriptado, poco claros, no se entienden dónde están las mayorías, entre otras dificultades).

Justificación

Los alumno/as cumplen estudiando los libros y repitiendo los fallos, por lo general, sin ningún apego o comprensión de los temas, amén que algunas veces son de muy difícil comprensión incluso para los docentes (son muy largos, lenguaje encriptado, poco claros, no se entienden dónde están las mayorías, entre otras dificultades).

Por lo tanto considero que para poder cambiar este estado de cosas, y saltar de la inercia de la queja –siguiendo con el modelo de clases magistrales- a la acción se puede utilizar como propuesta de intervención pedagógica el “aprendizaje basado en problemas” (ABP) dentro del ámbito áulico que va a permitir una mayor participación de las/os cursantes, una adherencia mejor con la asignatura dado que podrán elegir qué tipo de problemas pueden tratar y resolver, todo ello dentro de un entorno dialógico a y por lo tanto más participativo en el proceso de aprendizaje.

A tal fin propondré con relación a la Unidad 3 de la asignatura que de acuerdo a los temas teóricos allí contenidos: supremacía constitucional, sistemas y modelos de control de constitucionalidad y control de convencionalidad) utilizar el ABP como herramienta pedagógica la cual no se va a limitar en formar grupos y darles los fallos judiciales o problemas, sino también la de invertir esa lógica (un tanto autoritaria y arbitraria) y que sean la/os cursantes a partir de todos los temas de la materia elijan cuáles son los que se sienten más identificados de acuerdo a sus preferencias.

2. Fundamento teórico-conceptual

Dentro de este estado de cosas está claro que es necesario redefinir el espacio áulico con la clase magistral como ya se explicara. La incorporación del ABP como herramienta de intervención pedagógica resulta una herramienta eficaz para mitigar la falta de participación activa en el aula universitaria.

Para ello sigo la lógica del modelo del currículo flexible indican Herrera y Didriksson (1999) que:

La instrumentación de un esquema de este tipo debe potenciar el concepto de currículum flexible reagrupando los recursos humanos y físicos en torno a la multidisciplinaria, para optimizar su empleo y favorecer la acción de los grupos académicos en torno a los objetos de análisis, programas de estudio o proyectos de investigación. (p. 37)

Por lo expuesto resulta necesario no sólo flexibilizar el currículo sino también dejar de planificar el cronograma de cada clase de forma rígida con el esquema que hace años que se sigue en la facultad, sino que debemos, como nos plantea Elizabeth Gothelf, realizarla del siguiente modo: "...la planificación es provisional. En la fase interactiva requiere, muchas veces, determinados ajustes. Estos ajustes son producto de decisiones inmediatas que debemos tomar en el momento de la acción y en ese momento "Improvisamos" (2003, p. 5).

El ABP nos interpela a pensar la clase, su planificación, no con la mera repetición de textos y fallos judiciales sin mayor análisis sino como mera repetición que se termina fundiendo con el texto de estudio, desentendiéndose de los problemas que pueden llegar a surgir. Para ello es necesario formular preguntas que sirvan de disparadores para poder crear un espacio de reciprocidad. Así, se señala que esta modalidad favorece los procesos de reflexión que construyen conocimiento (Anijovich y Mora, 2010).

Lo expuesto es en el convencimiento, siguiendo a Feldman, que:

Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo a través del establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas (2014, p. 66).

Objetivos de la intervención

Objetivo general

Desarrollar una intervención pedagógica a partir del ABP durante la cursada de trabajos prácticos en la asignatura Teoría Constitucional de la Facultad de Derecho UNMDP. Se propone partir del análisis de casos jurisprudenciales problemáticos (casos difíciles donde deben ponderarse varios derechos, ej. interrupción voluntaria del embarazo, divorcio, pena de muerte, derecho al trabajo, a la salud, etc); y la utilización de problemas creados a tal efecto. Se espera así lograr una mayor participación de los/as alumnas con el objetivo no sólo de aprobar la asignatura, sino que en vista a su desarrollo profesional como futuros operadores del sistema judicial tengan las herramientas adquiridas para la praxis en un problemática tan importante como la de evaluar, solicitar o resolver (según el rol profesional que tengan) la constitucionalidad o no de las normas dentro del sistema jurídico nacional y en el sistema protectorio Interamericano (control de convencionalidad).

Objetivos específicos

Desarrollar el pensamiento crítico a partir de las resoluciones de los distintos ejercicios de ABP presentados.

Compatibilizar el cronograma de la asignatura con los temas que sean de interés a los/as cursantes.

Impulsar las preferencias de los temas del currículum al momento de realizar el cronograma de la clase, permitiendo de esta forma un currículum flexible.

Aplicar los conocimientos teórico-conceptuales como parte de la práctica profesional.

Transferir de la praxis constitucional a cualquier contexto jurídico.

Participar en la organización de proyectos (legislativos, ejecutivos y/o judiciales).

Desarrollar la necesidad de actualización y conexión con la realidad cotidiana por parte del Derecho Constitucional.

Acciones y metodología

Acciones e instrumentos de intervención

Teniendo en cuenta el estado de situación propongo rediseñar los trabajos prácticos que incluyan una amplia participación de las/os cursantes tanto en la elaboración como en la elección de los temas. En este sentido sigo a Maggio: “Se parte del problema en la realidad como marco para la construcción de conocimiento. Las alternativas que se abren cuando se ponen en juego estas propuestas son múltiples y pueden resultar apasionantes” (2018, p. 17).

En esta dirección, desarrollaré dos propuestas de intervención:

a) Incorporando el estudio de los temas a partir a los aprendizajes basados en problemas (ABP) puntualizando con la Unidad 3 que trata temas medulares de la teoría constitucional como lo son la “Supremacía Constitucional”, el “Control de constitucionalidad” y el “Control de convencionalidad”.

Lo expuesto no implica un caos en la clase sin dirección alguna, sino que el docente debe ir limitando las respuestas, ya sea poniéndolas en un pizarrón o pantalla (de acuerdo al sistema) que sean pertinentes con el problema para que de esta forma puedan concluir sus ideas (Monzón, 2017).

En definitiva, siguiendo a Feldman (2014) la intervención pedagógica, en este caso mediante ABP, pretende convertir los espacios de formación en ámbitos en los que se experimente, se viva (no solo se observe o se describa) un modelo valorado de práctica.

b) Ese estudio a partir del trabajo en clase con problemas prácticos mediante la formación de “grupos”. La actividad pedagógica no se limita solo en darles a los fallos judiciales o

problemas sobre los temas del programa, sino la de invertir esa lógica (un tanto autoritaria y arbitraria) y que sean la/os cursantes a partir de todos los temas de la materia elijan cuáles son los que se sienten más identificados, tienen una mayor adherencia por diferentes motivos (personales, sentimentales, interés, etc.) y de esta forma lograr una mayor apego y compromiso genuino, construyendo de manera horizontal las conclusiones entre todos/as (docentes y alumnos). En este sentido, debemos puntualizar que el ABP es uno de los métodos más eficaces para lograr que los/as cursantes sean partícipes en su propia educación y estimula el autoaprendizaje. Se trata de un aprendizaje funcional y el docente utiliza el diálogo divergente como una forma conductora de la enseñanza (Burbules, 1993).

Desde el punto de vista metodológico, tomaré una postura descriptiva, analítica, pero también abierta. A partir de la pregunta formulada, mis creencias sobre el tema y la posible solución al problema. Durante la cursada 2022, con la activa participación de las/os colegas de la cátedra y sobre todo a partir de las respuestas de los alumno/as, puedan surgir otras soluciones o ajustes de manera consensuada que claramente podrán ser superadoras.

Sujetos y/u objeto de la intervención

Las/os cursantes de la materia “Teoría Constitucional” del segundo año de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Circunstancias temporales y espaciales

El ámbito áulico, ya sea presencial (sede de la facultad ubicada en la calle 25 de mayo n° 2855) o virtual (plataforma Moodle) durante las cursadas cuatrimestrales a del año 2022. Luego se evaluarán los resultados, para reajustes y continuar con este modelo de intervención para el caso de ser exitoso, en el sentido de captar la mayor participación e interés de los/as cursantes.

Evaluación de la intervención

Se harán consultas con el resto del cuerpo docente de la Comisión 5 de la cátedra del Dr Eduardo Jiménez, donde se llevará a cabo la intervención. Con el rapport de la ayudante alumna y encuestas al final de cada cuatrimestre sobre la nueva intervención propuesta de manera abierta.

Consideraciones Finales

A partir del desarrollo realizado podemos señalar las siguientes consideraciones finales:

1. Resulta necesario un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje en la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho, en especial en la asignatura “Teoría Constitucional”.
2. Es imprescindible desde el punto de vista teórico una interseccionalidad con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos desde una visión antropocéntrica.
3. Este cambio de paradigma implica salir el docente de una zona de “confort” repitiendo prácticas consuetudinarias, que básicamente se reducen a clases magistrales.
4. Como herramienta pedagógica el Aprendizaje en Base a Problemas (ABP) en la Unidad 3 de la asignatura como una forma de acercar esa distancia entre docentes y alumnos. Así se sostiene que “Los alumnos de hoy deben encontrar sustento para sus procesos de aprendizaje no sólo en el docente sino también en sus pares. Favorecer este proceso es la tarea central del docente, y esperamos que las sugerencias brindadas sean útiles en este sentido” (Gapel Redcozub, 2014, p. 267).

Referencias bibliográficas

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

ABP Aprendizaje basado en problemas en la Medicina (2010), AAVV, Uruguay, Facultad de Medicina del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Uruguay.

Bidart Campos, G. (2002). *Manual de la constitución reformada. T. 1 y 3*. Ediar.

Bonet Sánchez, Ma.P. y Alguacil Marí, P. (2009) Combinación de estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del Derecho Tributario: clínica jurídica, ABP, formación a la carta y TICs. *VI Jornada metodológica de derecho financiero y tributario, Instituto de estudios fiscales*, Madrid, 17-18 de junio de 2009

Burbules, N. (1993). *El diálogo como enseñanza*, Amorrortu Editores.

Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes, Feldman, D., *Didácticas en general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*, comp. Civarolo, M- Lizarriturri, S.; Villa María Universidad.

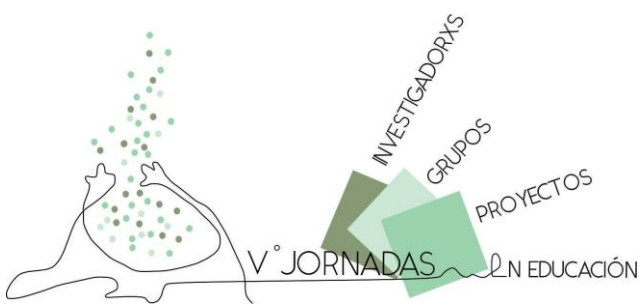
Gapel Redcozub, G. (2014). La enseñanza del Derecho en aulas masivas. El caso de una Facultad de Derecho argentina. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*. (12) (Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho), 245-268.

Gothelf, E. (2003). "Planifico, luego improviso" (Paper para uso interno en espacios de formación de formadores. Material de la materia).

Herrera, A. y Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Revista Educación, Superior y Sociedad*. 10 (2), 29-52.

Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas ideológicas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Educación y Pedagogía*, 18(46).

Maggio, M, (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.



Miller, J, Cayuso, S. y Gelli, A. (1995). *Constitución y Poder Político. Jurisprudencia de la Corte Suprema y técnicas para su interpretación, T. 1 y 2*. Ediar.

Monzón, L, (2016). Hacia la reconceptualización del concepto de estrategia docente. *Voces de la educación 1*, 40-47.



EL ÁLGEBRA UNIVERSITARIA DE PRIMER AÑO EN POSPANDEMIA: ANÁLISIS PREVIO DE LOS CONTENIDOS DICTADOS EN PANDEMIA EN SEXTO AÑO DEL SECUNDARIO SUPERIOR

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Valdez, Guillermo Ricardo

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UNMdP

gvaldezmdp@gmail.com

Pedrosa, María Eugenia

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UNMdP

mpedrosa17@gmail.com

Palauro, Lucía Viviana

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UNMdP

luciapalauro@yahoo.com

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad analizar los efectos del aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio tomado como medida ante la COVID-19 durante los años 2020-2021, sobre la educación Matemática. Específicamente, en relación con los contenidos que se han dejado de enseñar en Matemática en el último año de la Educación Secundaria Superior en la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Instalados en una nueva realidad, con clases presenciales, hemos tomado los contenidos *Trigonometría* y *Números Complejos* del área Álgebra, para profundizar su estudio didáctico. Nuestro propósito se centra en analizar los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante la pandemia sobre las temáticas, y las opiniones de los docentes de la Escuela Secundaria Superior en cuanto al abordaje de los temas que realizaron en la época de aislamiento y que realizarán durante el 2022. Así, para analizar los efectos de la pandemia sobre el dictado de los contenidos de matemática, se ha realizado una encuesta a docentes del último año del Secundario Superior en distintos establecimientos de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata. La mayoría de los encuestados afirmaron que durante la pandemia no han llegado a enseñar los mismos temas que en años anteriores, relegando así contenidos de Trigonometría y Números Complejos. Esto nos lleva a reflexionar que los efectos de la pandemia con respecto a la falta de dichos

contenidos se verán reflejados en el dictado de algunas asignaturas de la universidad no solamente durante este año, sino en años posteriores.

Palabras clave: pandemia; álgebra; encuesta; reflexiones

Introducción y Marco Teórico

Como integrantes del Grupo de Investigación Educativa, con Proyecto denominado: Las prácticas docentes postpandemia en profesores de Matemática formados y en formación, en su mayoría nos desempeñamos como docentes en cursos del área de Matemática de primer año de la Facultad.

Esta investigación surge a raíz de los frecuentes comentarios por parte de colegas de la Universidad Nacional de Mar del Plata que dictan asignaturas de Matemática en los primeros años, acerca del bajo nivel de conocimientos de los estudiantes. Muchos de los contenidos que anteriormente se daban por aprendidos en la secundaria, no han sido incorporados por los nuevos estudiantes universitarios, dificultando así el dictado de los programas de estudios y el rendimiento del alumnado.

En el caso de los estudiantes; el impacto más inmediato ha sido, obviamente, que el cese temporal de las actividades presenciales de las IES ha dejado a los estudiantes, particularmente a los de pregrado y a los que están por finalizar la secundaria superior y aspiran a ingresar a la educación superior, en una situación totalmente nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo vaya a durar con impactos inmediatos sobre su vida cotidiana, los costes soportados y sus cargas financieras y, por supuesto, la continuidad de sus aprendizajes (UNESCO, IESALC (2020) COVID-19 y Educación Superior: de los efectos inmediatos al día después, p. 9).

Si bien los datos recolectados a través de las pruebas PISA en el año 2018 revelan que los niveles de desempeño en Matemática en nuestro país han caído con respecto al año 2012, creemos que esta brecha se ha incrementado ampliamente durante el período de pandemia.

En este contexto, la Subsecretaría de Educación definió el Currículum Prioritario para el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Se propuso, a través de este documento, la reconfiguración de las enseñanzas y aprendizajes con el fin de garantizar la continuidad pedagógica del ciclo escolar extendido 2020-2021.

Cuando hablamos de Currículum prioritario nos referimos a cuáles son los propósitos, los saberes y las acciones que no deberían faltar en la escolaridad de los estudiantes. Esto incluye saberes disciplinares y sociales, especialmente aquellos que se consideran significativos y que quizás no se incluyen en el área de conocimiento, pero sí en las rutinas y rituales (Dirección General de Cultura y Educación, 2020, p. 4)

Aunque en el Diseño Curricular de Matemática del Ciclo Superior (6° ES), vigente desde el año 2011, dentro del eje: *Álgebra y Funciones* aparece el contenido: *Funciones trigonométricas* y dentro del eje: *Números y Operaciones* el contenido: *Números Complejos*, ninguno de ellos se menciona explícitamente en los saberes prioritarios del ciclo escolar extendido 2020-2021. Ambos temas forman parte de los programas de diversos ingresos a los niveles superiores de estudios y/o de asignaturas de los primeros años de estos niveles, y es justamente sobre éstos que varios profesores de la Universidad Nacional de Mar del Plata han observado una pobre base en sus estudiantes.

Consideramos que los docentes son un factor clave para determinar el éxito o el fracaso de cualquier innovación en la enseñanza de la Matemática ya que son sujetos estratégicos que toman decisiones y ejercen su oficio en un ambiente dinámico y abierto. Desde esta perspectiva cobran relevancia, en primera instancia: abordar el análisis y la comprensión de las prácticas docentes postpandemia desde los componentes cognitivo, de mediación, social y personal (perspectiva del doble enfoque de Robert y Rogalski), tanto desde el punto de vista del aprendizaje que se promueve en los estudiantes como desde las

sujeciones que las condicionan y en segunda instancia: generar espacios de reflexión crítica como instrumento de cambio y producción de propuestas innovadoras.

Elaboración de la encuesta

La encuesta (ver Anexo) fue elaborada con el objetivo de conocer cuáles son los contenidos que se dejaron de dar por la pandemia en distintas instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata.

Participantes

La muestra seleccionada se compuso de 20 docentes de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina, que dictan la asignatura Matemática en 6^{to} año de la ESS. De los 20 docentes encuestados, 10 son de escuelas públicas y 10 de escuelas privadas. Algunos de ellos tienen a su cargo más de un curso. El criterio de selección fue no probabilístico o dirigido.

Resultados de la encuesta

Análisis de los Datos

A partir de los datos recolectados en las encuestas, observamos que las orientaciones de los cursos donde trabajan los docentes son muy variadas. En su mayoría corresponden a Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales y Economía y Administración. En menor cantidad, aparecen las orientaciones de Arte, Técnica y Comunicación.

En primer lugar, se consultó a los docentes si durante los años de pandemia (2020-2021) llegaron a enseñar los mismos contenidos que en años anteriores.

El 95% de los docentes respondieron que no han podido dictar todos los temas planificados para esos años. Ocho de los veinte docentes encuestados respondieron que no enseñaron el contenido trigonometría, mientras que diez no enseñaron Números Complejos. Sin embargo, estos números no reflejan fielmente la realidad debido a que la

pregunta no fue respondida en forma detallada por todos los docentes ya que expresaron que enseñaron muy pocos contenidos sin determinar cuáles fueron éstos. Inclusive hay quienes afirmaron que no llegaron a enseñar casi nada, porque muchos de sus alumnos sufrían depresión o estaban transitando tratamientos psicológicos.

Con respecto a la pregunta sobre si los docentes utilizan actualmente el material didáctico generado para dar clase durante la pandemia, éstos respondieron de manera muy diversa. Un 40% afirma que usa el material generado en la pandemia en la actualidad, mientras que un 60% no lo hace o lo usa muy poco.

Debido a que durante los años 2020-2021 no se han podido dictar todos los temas planificados, el 75% de los docentes respondió que tienen pensado enseñar este año los contenidos de Quinto año relegados por la pandemia.

En cuanto a qué contenidos específicamente de Quinto año tienen planificado enseñar en Sexto respondieron, en su mayoría, funciones racionales, irracionales, exponenciales y logarítmicas, así como también ecuaciones exponenciales y logarítmicas. Estos temas son fundamentales para las materias básicas de Matemática de cualquier carrera universitaria.

Luego, se les preguntó a los docentes si planificaron enseñar en este 2022 todos los contenidos correspondientes a Sexto año según el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. La mayoría de ellos respondió que en sus planificaciones incluyeron todos estos contenidos, aunque el 100% afirmó que no creía llegar a enseñarlos todos.

Específicamente, indagamos sobre los temarios que nos interesan en este trabajo, Trigonometría y Números Complejos.

Con respecto a Trigonometría, se les preguntó a los docentes si lo enseñan, a lo que el 85% respondió afirmativamente. Los contenidos mínimos que planifican enseñar son aquellos que figuran en el Diseño Curricular de la Provincia, a saber: Funciones Trigonométricas y Ecuaciones Trigonométricas.

A la hora de enseñar este contenido, y basándose en sus experiencias previas en el aula, la mayoría de los docentes respondieron que la mayor dificultad a la que se enfrentan es que los alumnos no recuerdan saberes previos necesarios para abordar el tema, como por ejemplo las razones trigonométricas. Otros mencionan como una dificultad la falta de acceso a internet para poder usar aplicaciones graficadoras y así facilitar la comprensión de las Funciones Trigonométricas.

Si nos referimos a la unidad de Números Complejos, el 60% de los docentes expresan que enseñan dicho contenido. Aproximadamente un 40% de los docentes que afirman dar Números Complejos enseñan su expresión en forma polar y/o trigonométrica, contenidos incluidos en el Diseño Curricular de la Provincia y que permiten integrar conceptos estudiados en Trigonometría.

La mayoría de los profesores que abordan los Números Complejos expresan no tener dificultades a la hora de enseñar su forma binómica y sus operaciones. No así les ocurre al trabajar con su forma polar y/o trigonométrica, tema de gran importancia para el abordaje de algunas unidades del Álgebra universitaria.

En cuanto a las estrategias didácticas que implementan los docentes en la enseñanza de los contenidos de Trigonometría y Números Complejos las que más predominan son Resolución de Problemas y Utilización de Recursos.

Conclusión general

La mayoría de los docentes encuestados afirmaron que durante la pandemia no han llegado a enseñar los mismos temas que en años anteriores, relegando así contenidos de Trigonometría y Números Complejos. Esto nos lleva a reflexionar que los efectos de la pandemia con respecto a la falta de dichos contenidos se verán reflejados en el dictado de algunas materias de la universidad no solamente durante este año, sino en años posteriores

Reflexiones

En situaciones de emergencia como la que vivimos en 2020-2021 a causa de la pandemia, tenemos la oportunidad de repensarnos y preguntarnos qué es lo realmente importante para realizarnos en lo personal y en lo profesional. Los docentes, en este caso, tuvimos una exigencia muy fuerte de parte de la sociedad para lograr aprendizajes en los jóvenes en una situación para la que no estábamos preparados en ninguna parte del mundo, ni en los países más ricos con mayor acceso a recursos informáticos y alto nivel de conectividad a la internet; el aspecto humano y el aprendizaje como hecho social va más allá de una pantalla, la cual ha resultado más agotadora de lo que imaginábamos.

La reanudación de las actividades presenciales en las escuelas debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología haya podido conllevar, prestando especial atención a la equidad y la inclusión.

En este tránsito, que no todas las escuelas tendrán la capacidad de realizar, las prioridades deberían ser: recuperar por medio de estrategias compensatorias las pérdidas en aprendizajes, pensando particularmente en los estudiantes más vulnerables que se hayan encontrado en condiciones difíciles para la continuidad pedagógica y, en segundo lugar, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje con vistas a la hibridación, es decir, la combinación de actividades presenciales y no presenciales.

Con seguridad, en el futuro próximo se podrá sacar partido del conocimiento que están generando los aprendizajes, en algunos casos *forzados*, que esta situación está generando. Se podrá pensar así en un sistema de alerta temprana para prever y mitigar los efectos de crisis como esta, sobre los sistemas educativos y los aprendizajes de estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Dirección General de Cultura y Educación. (2020) *Currículum prioritario 2020-2021*. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. (2011). *Diseño Curricular para la educación Secundaria. Matemática Ciclo Superior. Sexto año*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de: [Diseños curriculares | abc](#)

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). *Argentina en PISA 2018. Informe de resultados*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/>

UNESCO IESALC. (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas (Vol. 1)*. Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

UNESCO, IESALC (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

ANEXO ENCUESTA

- 1) ¿En qué colegio trabajas con sexto año de la Secundaria Superior? ¿Es de gestión privada o pública?
- 2) ¿Cuál es la orientación de los cursos? (Humanidades, Cs. Exactas, Economía y Administración, etc.)
- 3) ¿Cuántos alumnos tienes por curso aproximadamente?
- 4) Durante los años de pandemia (2020-2021), ¿llegaste a enseñar los mismos contenidos que en años anteriores? Detallar cuáles temas se dieron y cuáles no.
- 5) ¿Utilizas el material que generaste en pandemia para tus clases actuales?
- 6) ¿Enseñaste o tienes planificado enseñar este año contenidos correspondientes a Quinto año?

Si la respuesta es SI

- i) ¿Qué contenidos de Quinto año?

ii) ¿Llegas a dar todos los contenidos de sexto año? ¿Cuáles relegas y por qué la decisión?

7) ¿Enseñas trigonometría?

Si la respuesta es SÍ

i) ¿Qué contenidos específicamente?

ii) ¿Cuáles son las dificultades que se te presentan a la hora de enseñarlos y a tus alumnos de aprenderlos?

iii) ¿Qué estrategias didácticas implementas para su enseñanza?

iv) ¿Qué herramientas utilizas en tus clases? (Pizarra, televisor, libro, guías de trabajos, etc.)

8) ¿Enseñas números complejos?

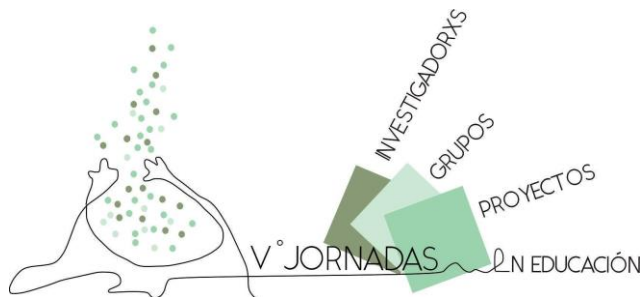
Si la respuesta es SÍ

i) ¿Qué contenidos específicamente?

ii) ¿Cuáles son las dificultades que se te presentan a la hora de enseñarlos y a tus alumnos de aprenderlos?

iii) ¿Qué estrategias didácticas implementas para su enseñanza?

iv) ¿Qué herramientas utilizas en tus clases? (Pizarra, televisor, libro, guías de trabajos, etc.)



ENTRAMANDO INVESTIGACIÓN, FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN LA UNMDP

Dimensión epistemológica y filosófica de la educación

Graciela Flores

UNNMdP

gracielaflares@mdp.edu.ar

Resumen

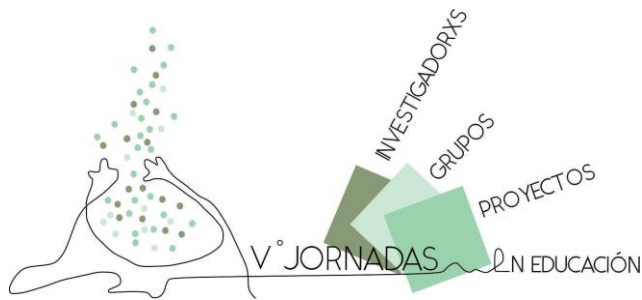
Este trabajo consiste en una resumida presentación en sociedad del GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) creado en 2021 en la UNMdP. Por la reciente creación del grupo sus integrantes nos encontramos transitando nuestro primer proyecto. Se visibiliza inicialmente la génesis del grupo, a continuación, algunas concepciones de la relación entre el filosofar y el educar, así como las líneas de investigación y objetivos del grupo en sentido amplio, y finalmente algunas nociones centrales y específicas del Proyecto de investigación en curso (2022-2023) denominado “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria”.

Palabras clave: investigación; filosofía; educación

La génesis del GIFE

Dado que el GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) es de reciente creación, es pertinente una breve consideración en torno al contexto en que fue gestado.

Al recordar la génesis del grupo que integro como directora, surge inicialmente la necesidad de hacer público mi reconocimiento a quien me ha acompañado en mi formación como investigadora, el Dr. Luis Porta, puesto que ha sido mi director como becario de investigación en la UNMdP, mi director del Trabajo profesional correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria, mi director como doctoranda en la UNR y también, por ser director del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) de la UNMdP que integré hasta 2021 inclusive, ha estado presente en variedad de experiencias que se inscriben en mi biografía formativa durante algo más de una década. Como puede interpretarse, su acompañamiento ha sido vital en mi trayectoria en el ámbito académico (inescindible de mi “mundo de la vida”).



Facultad de Humanidades, UNMdP
27,28 y 29 de octubre de 2022

La génesis del GIFE entonces está ligada a mi condición biográfica, a mi recorrido de vida (y aprendizaje) en sentido de Delory Momberger (2009). Mi recorrido previo está signado por mi pasión por la Filosofía, que me ha llevado a ser Profesora en Filosofía (UNMdP) y por mi pasión por la Educación, que me ha llevado a ser Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y luego Dra. en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR). Ambas pasiones se entramaron en mi quehacer como investigadora durante mi pertenencia al GIEEC y esta participación en el grupo constituyó mi *locus standi* en el sentido de Samaja (2004) al momento de la creación del GIFE. El GIEEC ha trabajado durante años en torno a la formación del profesorado, las buenas prácticas docentes y los docentes memorables. La producción científica del grupo se inició a partir de una perspectiva biográfico-narrativa. En una primera etapa los integrantes del grupo nos centramos en aspectos ligados a la “buena enseñanza” para luego abordar consideraciones que recuperaron la centralidad de la vida de los profesores memorables, su desarrollo profesional y personal. En los últimos años, hemos construido categorías que se desprenden de los relatos de profesores quienes narran sus experiencias docentes. En este sentido, comenzó a tener vitalidad el campo de la Filosofía de la Educación en el estudio de las prácticas de enseñanza en el Nivel universitario. Las dimensiones epistemológica, ética, política y estética, así como las modalidades de construcción del vínculo pedagógico, los efectos en la producción de subjetividad que la educación conlleva, la relación poder-saber-verdad, la relación entre las prácticas de enseñanza y los significados y sentidos que atribuyen a la educación los sujetos involucrados, así como el entramado entre pedagogía y filosofía, son algunos de los ejes de sentido que constituyen el campo de la Filosofía de la Educación. Puesto que la UNMdP no contaba con investigadores dedicados al mismo, surgió la idea de crear un grupo de investigación que se abocara a realizar sus estudios en el marco de la Filosofía de la Educación. Con integrantes de diversas disciplinas, investigadores formados e investigadores en formación se crea el GIFE, cuyo Primer Proyecto correspondiente a 2022 y 2023, denominado “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria”, constituye la primera experiencia investigativa del grupo.

Entre Filosofía y Educación



educación
mgp
Municipalidad
de General
Pueyrredón



cultura
mgp
Municipalidad
de General
Pueyrredón

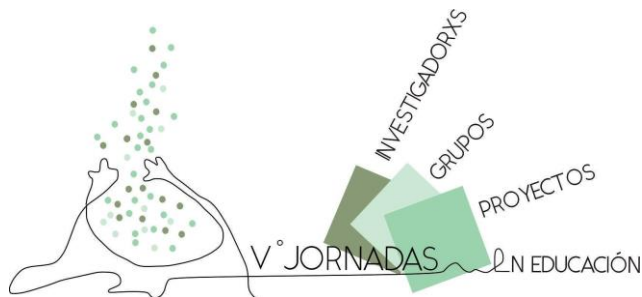
mar
del
plata
#TenemosTodo



DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES



Facultad de Humanidades, U.N.M.d.P.
27,28 y 29 de octubre de 2022

A partir de entender la Filosofía como forma de vida (Hadot, 2009), la Filosofía de la Educación es considerada por los integrantes del GIFE como una práctica-teórica, una práctica filosófica y una práctica filosófica-histórica, con una función epistemológica que consiste en identificar y analizar problemáticas vinculadas con la construcción de conocimiento, una función elucidadora que se ocupa de clarificar teorías y conceptos educacionales, una función propositiva en tanto se ocupa de proponer principios y fines que podrían guiar las prácticas educativas y los sistemas educativos, y una fundamental “función” de resistencia y liberación, que como dice Kohan (1996), en tanto la educación conforma un determinado tipo de sujetos, cabe reflexionar en torno a cuál es el tipo de sujetos que las instituciones educativas coadyuvan a conformar y de qué modos se puede favorecer la emergencia de nuevas formas de subjetividad, nuevas formas de relación y nuevas formas de resistencia política que liberen a los sujetos de las fuerzas que los sujetan mediante el ejercicio de prácticas de libertad política. La Filosofía de la Educación se constituye entonces en un espacio de posibilidades para pensar transformaciones tanto en la subjetividad del sujeto *en* la educación como en las prácticas de enseñanza y también en las instituciones educativas.

La investigación en el campo de la Filosofía de la Educación puede contribuir al conocimiento de los fundamentos teórico-prácticos de la educación en sus distintas dimensiones y al conocimiento de las dimensiones filosófico-pedagógicas de la enseñanza universitaria. La Filosofía de la Educación no consiste meramente en teorizar sobre la educación sino en filosofar *en* la educación, mediante el estudio conjunto de filosofía y educación. Para los miembros del grupo el “filosofar”, el “educar” y el “investigar” se entranan y pueden configurar prácticas vitales, reflexivas y críticas que redunden en la potenciación de las chances vitales de los sujetos participantes como seres dispuestos a resignificar y resentidizar la educación, la filosofía y la investigación y de ese modo realizar aportes al campo de la investigación en educación mediante su tarea como grupo. Algunos objetivos del GIFE en sentido amplio son los siguientes:

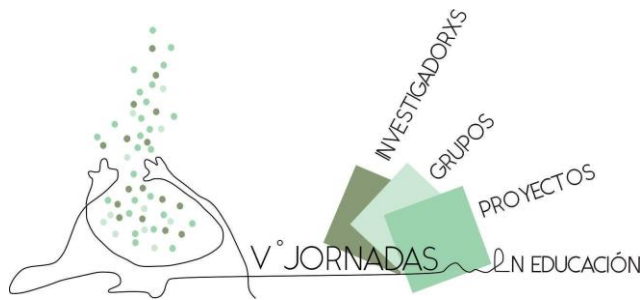
- Desarrollar nuevos conocimientos en el campo de la Filosofía de la Educación.



DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES



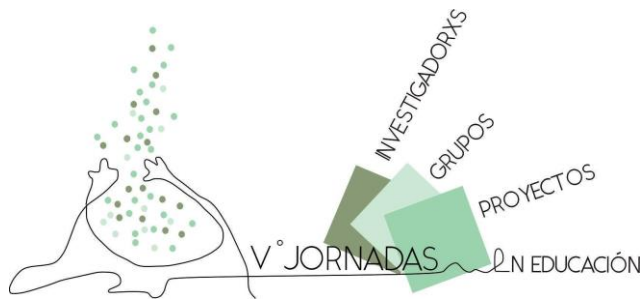
Facultad de Humanidades, U.N.M.d.P
27,28 y 29 de octubre de 2022

- Promover nuevas líneas de investigación, programas y proyectos relacionados con la Filosofía de la Educación y con la Educación Superior universitaria y no universitaria.
- Formar recursos humanos especialmente aquellos que se relacionan de forma directa con los investigadores en formación, los tesisistas y los becarios.
- Planificar y llevar a cabo reuniones científicas y encuentros académicos.

En este sentido, hemos organizado en 2021 las “I Jornadas de Filosofía de la educación: entre experiencias de filosofar y educar”. La organización de este primer evento dio lugar a un gratificante espacio de encuentro donde pudimos vivenciar el filosofar *en* la educación (Flores y March, 2021). En 2022 hemos organizado las “II Jornadas de Filosofía de la Educación: Filosofar en la experiencia educativa” y realizaremos en 2023 las III Jornadas.

Con respecto a las líneas de investigación que el grupo propuso al momento de su creación teniendo en cuenta la diversidad de intereses de sus integrantes y la complejidad del campo, son los siguientes:

- La Filosofía de la Educación, las dimensiones que la conforman y sus funciones.
- Dimensiones ética, política, estética y teleológica de la Educación.
- La Educación como formación, auto-formación, co-formación y transformación.
- Educación Superior Universitaria: sus fundamentos filosófico-pedagógicos, ético-políticos y estéticos.
 - Dimensiones filosóficas de la enseñanza en el Nivel Superior Universitario.
 - Hermenéutica de la enseñanza universitaria: racionalidad narrativa, pedagogía narrativa y subjetividades narrativas.
 - Enfoque epistemológico de la Educación a partir de las perspectivas de la Filosofía Latinoamericana.
 - Dimensión ética de la Educación en relación con la subjetividad, intersubjetividad y alteridad.
 - Dimensión política de la Educación a partir de perspectivas críticas, descoloniales y andinas.
 - Dimensión estética de la Educación en relación a la sensibilidad, la corporalidad y las afecciones.
- Dimensión logopática de la Educación en vinculación con la urdimbre cognitivo-afectiva en la enseñanza.



Facultad de Humanidades, U.N.M.d.P
27,28 y 29 de octubre de 2022

- Comprensión e interpretación de problemáticas educativas actuales en perspectiva filosófica.

Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria

Nuestro objetivo general en este primer proyecto es 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 dimensión ético-política de la enseñanza en el nivel universitario.

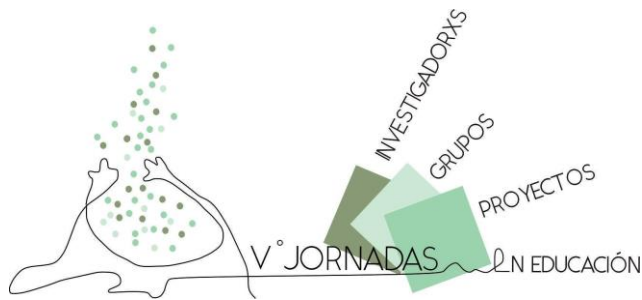
Indagamos los aspectos ético-políticos de la filosofía de la educación que fundamenta y orienta las prácticas de enseñanza de los profesores, así como los vínculos pedagógicos que se construyen en el ámbito educativo, cuya eticidad y politicidad conlleva un potencial transformador de subjetividades y realidades concretas.

En sentido metodológico, se asume un enfoque interpretativo-narrativo. Nuestra metodología abrega de tres vertientes: la indagación narrativa, la investigación biográfica y narrativa y la etnografía (técnicas de investigación etnográfica en educación).

En la investigación educativa, la narrativa permite generar y reconstruir significados y sentidos mediante el estudio de las narrativas de los profesores, de sus clases y de las narrativas de los estudiantes, a partir de entrevistas, registros etnográficos y narrativas cruzadas. En nuestros estudios las narrativas de los protagonistas constituyen el núcleo de nuestro análisis, como dijimos en Flores y Porta (2021) el enfoque narrativo en la investigación educativa se vincula con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüísticas y porque además pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos que las expresan como textos (en sentido amplio).

Nuestros objetivos particulares son los siguientes:

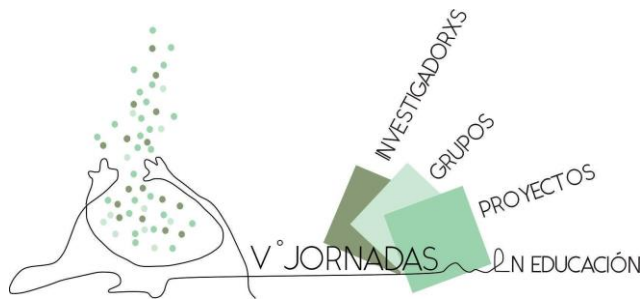
- Identificar las perspectivas del campo de la Filosofía de la educación en sus diversas dimensiones, que fundamentan y orientan las prácticas de enseñanza.
- Indagar la complejidad de la trama ético-política de la enseñanza universitaria a partir de las narrativas en conjunción con la dinámica de la práctica misma.



- Describir a partir de las narrativas la complejidad de sentidos y significados de la eticidad y politicidad de la enseñanza universitaria en la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y en otros profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.
- Analizar en las narrativas cuestiones asociadas a la dimensión ético-política de la enseñanza universitaria vinculadas a la relación pedagógica, puestas de manifiesto en las prácticas de enseñanza a partir de registros etnográficos y narrativas cruzadas.
- Construir categorías asociadas a lo ético y político de la enseñanza.
- Interpretar categorías emergentes de la trama de discursos biográficos, prácticas, y narraciones cruzadas de y sobre las experiencias formativas de los estudiantes, las prácticas de los profesores y las representaciones narrativas sobre la educación.

Al elaborar este Proyecto consideramos las contribuciones del giro lingüístico, del giro hermenéutico, del giro afectivo y del giro descolonial. El núcleo teórico central inicial se encuentra en obras de filósofos que ofrecen perspectivas para la reflexión, análisis y crítica de la educación en la actualidad y específicamente para el estudio de la enseñanza. El *ethos* educativo no es ajeno al *ethos* sociocultural y sus especificidades pueden ser estudiadas en sentido situacional y local tal como lo propone este Proyecto. La dimensión ética de la enseñanza puede estudiarse y comprenderse en vinculación con la ética de la alteridad de Levinas, la ética de relaciones o ética ontológica de Spinoza, la ética convergente de Maliandi, la ética del discurso y la ética narrativa, considerando la lingüisticidad y la afectividad humanas, la comunicación, la identidad narrativa, el mundo de la vida, los horizontes de sentido, las relaciones intersubjetivas, la conflictividad del *ethos* (y de lo social) y la potencia de actuar de los sujetos (que puede ser potenciada o despotenciada).

La dimensión ética de la enseñanza en la práctica se presenta de manera imbricada con la dimensión política, especialmente porque las relaciones intersubjetivas son relaciones de poder (en este sentido la obra de Foucault es esencial) que se plasman en el dispositivo pedagógico cuyo efecto primordial es que produce subjetividad y estas relaciones se alojan en diagramas de poder (en sentido deleuziano). Los seres insertos en la actual sociedad del rendimiento (en sentido de filósofos como Han) donde las relaciones de poder inciden en la identidad, así como



semántica del poder (uno de los modos sigilosos en que el poder actúa) incide en la subjetividad, padecen repercusiones en su potencia de actuar y estas incidencias no sólo suceden de modo singular sino también de modo colectivo y como tal, el efecto es también expresión política. La educación puede adaptar, sujetar y oprimir o puede favorecer el despliegue de las chances vitales de los sujetos y de tal modo favorecer acciones transformadoras de situaciones adversas de la realidad.

A modo de cierre

Si bien habría mucho para decir del modo en que cada integrante desde su singularidad se desenvuelve en el grupo, de la relacionalidad en que intersomos e interactuamos, de la experiencia de conectar vivencias en un mundo investigativo común que en definitiva es el mundo de la vida en común, o de las actividades investigativas en las que estamos involucrados, finalizamos esta breve exposición que obró como “presentación en sociedad” del flamante GIFE.

Referencias bibliográficas

- Delory-Momberger, Ch. (2009). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Téraèdre.
- Flores, G. y March, R. (2022). Entre Filosofía y Educación: experiencia de convivialidad. *Revista de Educación XIII*, (26), pp. 171-187.
- Flores, G. y Porta, L. (2021). La enseñanza en el ámbito universitario: condiciones de su memorabilidad a partir del enfoque biográfico-narrativo. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y educación*. 6 (1), pp. 1-13.
- Hadot, P. (2009). La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson. *Alpha Decay*, pp. 151-182.
- Kohan, W. (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. *Revista Aula*, 8, pp. 141-151.
- Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.

DESAPRENDER Y REAPRENDER CATEGORÍAS EDUCATIVAS DESDE EL CAMPO DE LA *PEDAGOGÍA SOCIAL*

Educación alternativa y nuevos escenarios educativos

Cadaveira, Gabriela C.

GIESE – CIMED – FH - UNMDP

gcadaveira@mdp.edu.ar

Resumen

La Pedagogía Social es una disciplina del campo de las Ciencias de la Educación, orientada a la indagación y producción de conocimiento en ámbitos socio educativos diversos. En sus inicios este campo disciplinar se vincula a tradiciones que abordan las Políticas Sociales especialmente relacionadas para la inclusión de grupos o sectores sociales postergados, vulnerados y o afectados en diferentes momentos históricos y socio-culturales de crisis (locales, regionales, nacionales e internacionales). Sin embargo, en la actualidad las experiencias de Educación Social han empezado a posicionarse más en el ámbito del desarrollo comunitario y humano, y no tanto en lo que respecta a las necesidades y el cuidado de lo social (Úcar, 2018). El desafío sigue siendo trabajar hacia una re-elaboración del sentido de lo estrictamente educativo centrado en el sujeto “quien se apropiará de la cultura a su manera. Y es quien elegirá los objetos y las palabras de la cultura que le darán soporte y lo acompañarán en sus recorridos”. (Núñez, 2016, p. 17). En este trabajo nos proponemos reflexionar en torno al Plan de Trabajo Docente de la asignatura y algunas categorías centrales que permiten pensar experiencias educativas *otras*.

Palabras clave: pedagogía social; ciudadanía-s; justicia social; educación alterativa

Introducción

La Pedagogía Social es una disciplina del campo de las Ciencias de la Educación, que emerge en el S-XIX en Alemania a partir de la preocupación de algunos pedagogos por ampliar el sentido de lo educativo hacia la comunidad, con la inclusión de los movimientos obreros y otros sectores sociales que pugnan por la participación en todos los ámbitos de la sociedad. Natorp (1854-1924) es un representante de esta primera fase (sus ideas estaban influenciadas por la Pedagogía Social Idealista). Mendizabal (2016) expone el contexto de situación que fue reconfigurando el campo disciplinar a la vez que

se consolidó luego de la 1° guerra mundial hacia la atención de los sectores vulnerados y en situación de desamparo. Herman Nohl (1879-1960) y Gertrudis Baümer (1873-1953) trataron de dar respuestas educativas a los problemas sociales, económicos y políticos acercando este campo al del Trabajo Social (desde el año 1920 hasta 1933). Esta tradición ha marcado fuertemente el campo, especialmente en Francia y en España. Luego de la 2° guerra mundial Klaus Mollenhauer (1928-1998) y otros lideran el resurgimiento de la pedagogía social, si bien orientada a los colectivos socialmente más postergados, pero con una perspectiva más crítica y con una finalidad transformadora y emancipadora.

En América Latina el campo disciplinar recibe las tradiciones europeas a la vez que recupera antecedentes y referentes de a poco como el venezolano Simón Rodríguez y su perspectiva inclusiva en la educación donde indios, negros y criollos debían educarse por igual y su reconocida frase “inventamos o la erramos” haciendo referencia no imitar la forma en que los europeos configuraron sus estados nacionales. En la misma línea, el cubano José Martí proponiendo pensar “nuestramérica” en la cual todos se incluyen, no solo los criollos reponiendo y revalorizando el acervo cultural latinoamericano. El peruano José Carlos Mariátegui definiendo al indio como sujeto político. Luego, podemos mencionar a Paulo Freire fuertemente presente en lo que se refiere a educación popular. Estas ideas se entranan configurando el campo de forma compleja, avanzando en algunos países como Uruguay y Colombia en la formación de profesionales y en la investigación. En otros países, como Brasil o México fortaleciendo el campo y en Argentina comenzando los debates y construyendo espacios para la formación técnica y profesional a la vez que se tensiona con las experiencias de educación popular.

Se puede observar cómo las tradiciones traccionan en la diversidad de formas en que las experiencias de Educación Social se ponen en juego en los diferentes países. Violeta Nuñez (1999) sostiene que la Pedagogía Social, por medio de estrategias específicas "tiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico" (p.

21). De este modo, la Pedagogía Social da sentido a la Educación Social (su objeto de estudio) ofreciendo alternativas o más pertinente sería pensar en una educación alternativa a una compleja trama de dificultades sociales para restablecer y ampliar las oportunidades formativas de las personas y los grupos en la vida cotidiana, teniendo en cuenta tanto el presente como la perspectiva histórica de los sujetos y la sociedad. El trabajo educativo se manifiesta y desarrolla tanto en contextos de fuertes cambios político – económicos: crisis sociales, de competitividad y escasas oportunidades de trabajo, de exigencias de calidad, de luchas populares por reivindicaciones sociales, en la pugna por la igualdad de posibilidades, promoviendo la mejora de condiciones de vida, por el acceso a la protección y a la justicia social. En el mismo sentido, Xavier, Úcar (2018) reconoce a la Pedagogía Social como práctica ha empezado a posicionarse más en el ámbito del desarrollo comunitario y humano, y no tanto en lo que respecta a las necesidades y el cuidado de lo social. Sin embargo, el desafío sigue siendo trabajar hacia una reelaboración del sentido de lo estrictamente educativo centrado en el sujeto “quien se apropiará de la cultura a su manera. Y es quien elegirá los objetos y las palabras de la cultura que le darán soporte y lo acompañarán en sus recorridos.” (Núñez, 2016, p. 17). Por otro lado, la educación debe recuperar su sentido (social) en todas sus dimensiones; los proyectos y las acciones deben promover lo educativo de / en lo social, así como lo social debe contemplar y promover lo educativo.

Entramar categorías

García Molina (2013) nos propone dos discusiones que tomaremos como ejes para repensar algunas categorías del campo. Por un lado, sostiene que “podríamos evitar convertir a las personas en el problema para así interrogarnos en profundidad sobre los problemas de la vida común (aquellos por los que todos estamos, de una u otra manera, afectados).” (p.40) Esta idea es fundamental ya que reaparece en las experiencias de Educación Social vinculadas a las tradiciones de “ortopedia social” sustentadas por el “higienismo”. Por otro lado, el autor propone desdisciplinar o indisciplinar nuestros

campos de estudios con el fin de desnaturalizar ciertos dominios de objeto instituidos. La Indisciplinaria “ensaya un plus que tiene que ver con la introducción del sentido de la investigación. Y el sentido de las investigaciones, en lo que concierne a las prácticas y asuntos humanos, es siempre de naturaleza ético-política.” (p.49)

El campo de la Pedagogía Social nos interpela sobre algunas concepciones como la de “ciudadanía-s”. Quiroga (1998) afirma que

La democracia presupone ciudadanos iguales, y la noción de ciudadanía no se entiende sin un sistema de derechos. Así como la idea de ciudadanía alude a individuos que participan como actores de la vida política y social, la función de la democracia es proporcionar derechos fundamentales para todos. (p. 25)

Su reflexión gira en torno a aquellos individuos que están socialmente excluidos de las comunidades y que por lo tanto son “ciudadanos incompletos o nominales” ya que se encuentran en una zona fronteriza entre la esfera de la ciudadanía y la no ciudadanía. Por otro lado destaca que “no debemos atar como única forma la idea de “ciudadanía” al Estado (en cuanto somos sujetos de derecho y portamos una nacionalidad) sino también la pertenencia a múltiples formas de interacción social” (p, 26). La noción moderna de ciudadanía queda prisionera del ámbito estatal y plantea el desafío de poder pensarla desde la esfera de la sociedad civil, desde un lugar con capacidad de transformación y participación.

En consonancia, Rosaldo (2000) hace un aporte que nos permite seguir observando las aristas y la complejidad que supone esta categoría, expresa: “Se dice que la ciudadanía es un concepto universal, por lo menos dentro de las fronteras de un Estado-nación. Sin embargo, es universal sólo de manera formal, en los documentos en la práctica, en lo sustantivo, ‘ciudadanía’ es un concepto no solamente universal, sino también excluyente”. (p.1) Y sostiene que las constituciones de los estados nacionales conformados, han otorgado derechos universales a los ciudadanos. Desde un principio se

planteó que quienes son ciudadanos, son todos iguales, y la condición de su igualdad es su semejanza. Son iguales porque son iguales de género, de idioma, de cultura, y ésta es la condición de su igualdad, todos son lo mismo, todos son semejantes. Cuando el Estado reconoce derechos, pero no invierte recursos, entonces los derechos son solamente formales y no sustanciales. Rosaldo propone hablar de *ciudadanía cultural*, con lo cual, se hace necesario conocer las aspiraciones legítimas de los grupos subordinados concluyendo que la concepción de ciudadanía no contempla las diferencias culturales en las cuales actuamos, y que debemos despojarnos de nuestra cultura, para pasar a ser ciudadanos.

Estas reflexiones conllevan un sentido de Justicia Social, categoría que se entrama y se amplía para pensar también la Justicia Educativa, como la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todas y todos. Es decir, considerar especialmente a los sectores populares como el eje de las políticas públicas y como el centro de la educación implica interpelar las concepciones político - pedagógicas de los agentes de la educación, sus objetivos institucionales y formas de organización, las estrategias pedagógicas que desarrollan y la vinculación resultante entre las organizaciones sociales y el Estado.

Fraser (en Aguilar Nery, 2017) destaca tres dimensiones de la Justicia Social: la de la *redistribución* de los bienes materiales y simbólicos, la del *reconocimiento* de los distintos contextos y tipos de actores. Y la *participación*. Siguiendo estos planteos expone que la política educativa se ha centrado mayormente en la redistribución, como forma de compensar las desigualdades materiales que se manifiestan en la escuela, en detrimento del reconocimiento, que no ha sido suficientemente explorado. Por lo tanto, la justicia es incompleta de ese modo, porque sólo se atiende al “qué”, pero no al “quién” (en Aguilar Nery, 2017, p. 5). Destaca entonces, que deben combinarse las dimensiones de (re)distribución de recursos materiales, pero especialmente de los recursos simbólicos (como los conocimientos y los aprendizajes); con el reconocimiento de las diferentes identidades y de contextos, más aún, debe partirse de ellos.

En la dimensión del reconocimiento, que opera en el orden de lo cultural o legal, las injusticias se derivan del orden de estatus social y en el menor respeto, estima y prestigio de ciertos grupos respecto a otros. “Esto supone examinar los patrones institucionalizados de valor cultural por sus efectos sobre el prestigio relativo de los actores sociales” (en Aguilar Nery, 2017, p. 5). Fraser concluye que a la concepción bidimensional de la justicia (redistribución y reconocimiento) debe agregarse una tercera dimensión vinculada a la política, la participación – acción de los sujetos. - Más precisamente, la (in)justicia política implica problemas de representación y/o participación política paritaria de los grupos vulnerados, debido al escenario o marco y las reglas de decisión que ponen en acto las otras dos dimensiones.

La Pedagogía Social, y las experiencias de Educación Social, avanzan en el conocimiento y reconocimiento de propuestas educativas, gérmenes de discursos educativos contrahegemónicos surgidos de organizaciones sociales- nuevos actores del campo educativo que centran su mirada y trabajo cotidiano en la educación de comunidades postergadas. Por ejemplo, las experiencias –surgidas de procesos de organización social en el seno de organizaciones sociales, fábricas recuperadas, movimientos sociales- han asumido un rol de creciente responsabilidad en los últimos 30 años y han pasado de atender inicialmente cuestiones y necesidades asistenciales (alimentación, vivienda, salud, etc.) a plantear propuestas educativas con distintos niveles de desarrollo y con distinto tipo de relación con el sistema educativo y con el Estado.

Las prácticas de educación social promueven la inclusión educativa y se presentan como alterativas para garantizar la justicia social y educativa. Estas diferentes propuestas son llevadas adelante “desde la responsabilidad pública y, redefinidas por los propios sujetos y agentes de la educación” (Nuñez, 2003, p. 1) y se proponen y efectivamente logran la transmisión de los bienes culturales de una sociedad (o una comunidad) a sus generaciones más jóvenes. Además, promueven el involucramiento y compromiso de los

propios sujetos partícipes, para transformar esa realidad (cuando es injusta) junto con otros.

Reflexiones finales

El enfoque del estudio y la práctica pensada para elaborar el Plan de Trabajo Docente de la asignatura, se nutre del paradigma pedagógico crítico estrechamente relacionado con el proceso político y sus vinculaciones con el orden económico social, a través de las Políticas Sociales. Las Ciencias de la Educación requieren de profesionales que formulen y creen estrategias, y no operadores de pautas y protocolos establecidos a priori. En síntesis, un profesional de la educación, que sabe ¿cómo y cuándo? puede suscitar lo educativo, con participantes diversos, ofreciendo contenidos educativos, pertinentes y relevantes, en diferentes circunstancias, ámbitos y contextos.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Nery, J. (2017). De la equidad a la justicia en la educación latinoamericana. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí - IISUE-UNAM
- Borzese, D.; Costas, P.; y Wanger, E. (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. UNIPE
- García Molina, J. (2013). Indisciplinar la Pedagogía Social. Virtualidades y obstáculos. *Educatio Siglo XXI*, 31, (2) pp. 35-56
- Mendizabal, M. R. L. (2016). La Pedagogía Social: una disciplina básica en la sociedad actual. *HOLOS*, 5, 52-69
- Núñez, V. (1999). La Pedagogía Social. En *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir. En *Revista Iberoamericana de Educación* 33, pp. 17-35.

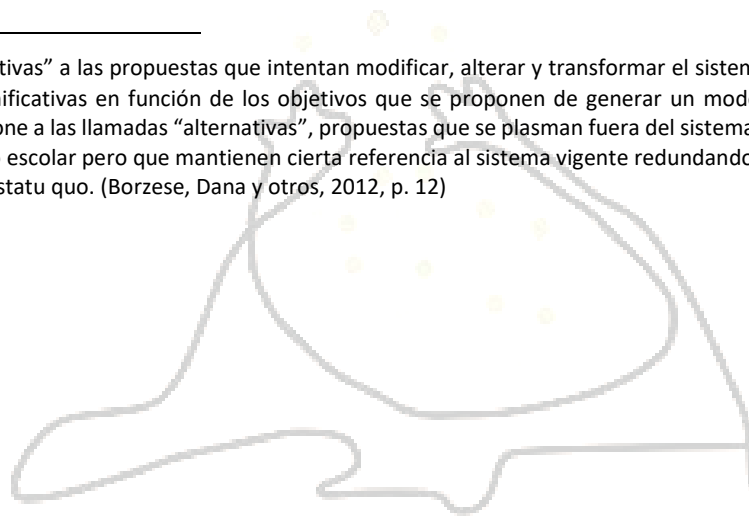
Núñez, V. (2016). *Los juegos artesanos de la educación social. Transgresión, Bricolage, Postproducción*. UOC

Quiroga, H. (1998). El ciudadano y la pregunta por el Estado democrático. En *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*. VIII, (14), pp. 19-41

Rosaldo, R. (2000). La pertenencia no es un lujo: Procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural. En *Desacatos*, 3

Úcar, X. (2018). *Pedagogía Social / Educación Social*. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/327388001_Pedagogia_SocialEducacion_social

ⁱ Llamamos “alterativas” a las propuestas que intentan modificar, alterar y transformar el sistema educativo a partir de estrategias significativas en función de los objetivos que se proponen de generar un modelo sustantivamente nuevo. Se contraponen a las llamadas “alternativas”, propuestas que se plasman fuera del sistema para permanecer al margen del ámbito escolar pero que mantienen cierta referencia al sistema vigente redundando en alguna forma de sostenimiento del statu quo. (Borzese, Dana y otros, 2012, p. 12)



UN RECORRIDO POSIBLE POR EL PLAN FINES 2 TRAYECTO PRIMARIA. HABITANDO LOS INTERSTICIOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL ENTRE LA(S) REALIDAD(ES) Y LA UTOPIÍA

Educación alternativa y nuevos escenarios educativos

Kelly, Braian,

FH - UNMdP

kellybrian013@gmail.com

Villarreal, Magalí

FH - UNMdP

magalivillarreal@gmail.com

Resumen

El presente trabajo enmarcado desde la cátedra de Pedagogía Social, correspondiente a la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), pretende realizar un recorrido por el Plan FinEs 2 Trayecto Primaria, desde una metodología de investigación sustentada en la Extensión Crítica y la Sistematización de Experiencias. A partir de la articulación de tres ejes fundamentales se desarrollara un análisis donde: 1) se expondrá el posicionamiento epistémico-ético-político de esta experiencia de Educación Social (ES) como una política socioeducativa; 2) entramaremos las intencionalidades pedagógicas que sustentan el Plan con las narrativas de algunxs de sus protagonistas, entendiendo la urgencia que encarna devolver a aquellxs silenciadxs la posibilidad de tomar la propia voz; y 3) analizaremos las dimensiones sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje de la experiencia, problematizando su vinculación con el Estado, subrayando así los aciertos y vacíos que emergen en la cotidianeidad de la práctica y la necesidad de ser puestas en la agenda de la política pública educativa en pos de una distribución más justa de los recursos materiales y simbólicos. Por un lado, esto significa la posibilidad de objetivar las vivencias que nos atravesaron en ese proceso, analizándolas desde los marcos teóricos de la ES, como política educativa más allá de la escuela ocupada en devolver a lxs sujetxs el derecho de leer y escribir. Por el otro, implica generar antecedentes en el campo específico de la Pedagogía Social, visibilizando sus dimensiones en cuanto a los grados de formalización y desde allí problematizar el rol del Estado. Como sujetxs partícipes de la formación académica, consideramos fundamental habitar estos espacios desde un posicionamiento comprometido y afectivo con la realidad en pos de abrazar otras formas de educación encaminadas hacia la búsqueda y consolidación de la Justicia Social.

Palabras clave: educación social; extensión crítica; sistematización de experiencias; sujetos protagonistas; política pública

Introducción

Este artículo presenta tres ejes a partir de los cuales abordaremos la experiencia del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* llevado a cabo en diversos contextos de la ciudad de Mar del Plata. El primero, expone el posicionamiento epistémico-ético-político de esta experiencia de ES como una política educativa ocupada en otorgar a lxs sujetxs el derecho universal innegociable a la educación. El segundo, entrama las intencionalidades pedagógicas que sustentan el *Plan* con las narrativas de algunxs de sus protagonistas, entendiendo la urgencia que encarna devolver a aquellxs silenciadxs la posibilidad de tomar la propia voz (Úcar, 2018). El último, analiza las tres dimensiones propuestas por Sirvent (et al., 2006), a saber, la sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje de la experiencia, problematizando su vinculación con el Estado, subrayando así los aciertos y vacíos que emergen en la cotidianeidad de la práctica y la necesidad de ser puestas en la agenda de la política pública educativa en pos de una distribución más justa de los recursos materiales y simbólicos.

Valiéndonos de la investigación (pos)cualitativa, reconocemos la importancia de contribuir a la creación de nuevos discursos que legitimen los cruces entre la pedagogía y la vida (Arfuch en Porta y Ramallo, 2021). En este contexto, la mirada (auto)biográfica autoriza los relatos en primera persona desde la implicancia en las singularidades de lxs cuerpxs y territorios. Se trata, entonces, de desplazarnos de un “Yo” empírico (St. Pierre, 2017) hacia una honestidad académica y un compromiso político-afectivo que colabore a diseccionar el status de las ciencias sociales, enraizado en los discursos que definen a “otrxs” desde lugares de poder y dominación (Mendia Azkue et al., 2014).

La pandemia puso de relieve más que nunca las profundas desigualdades estructurales que azotan a los territorios socioculturales de alta complejidad (Úcar, 2018). Así, las necesidades e incertidumbres, las injusticias y subjetividades dañadas de lxs sujetxs, donde no solo les falta el pan sino también la(s) palabra(s), se vuelven matriz vital para abrazar la educación como

práctica de la libertad, entendiéndose como el primer espacio para defender la diversidad, la igualdad y la democracia (hooks³, 2020). Desde esta perspectiva, emerge la inquietud y la necesidad imperiosa de investigar la *Modalidad de Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* como una política educativa ocupada en devolver a lxs sujetxs el derecho de aprender a leer y escribir, no desde un posicionamiento civilizatorio sino con el fin de impulsar una praxis transformadora, donde todxs lxs actorxs sean partícipes de su propia emancipación (Oyarbide, 2021).

Posicionamiento epistémico-ético-político de esta experiencia. Conoser desde el mundo

Este trabajo encuentra sus bases en la perspectiva de la Extensión Crítica concebida como una praxis reflexiva, creativa, propositiva y transformadora desde un compromiso social ocupado en problematizar las condiciones materiales y simbólicas a partir de experiencias educativas situadas *en y desde* la comunidad (Oyarbide, 2021). Siguiendo las líneas del autor, esto significa habilitar una investigación-acción desde un posicionamiento epistémico-ético-político-estético capaz de construir conocimiento sobre nuestras prácticas, permitiéndonos derribar los muros que dividen el “adentro” y “afuera” de la Universidad, en pos de gestar una preocupación común donde los sentipensares personales se movilizan, afectan y trans-muten por la fuerza vital colectiva (Jara Holliday, 2019). De acuerdo con lo que plantea García Molina (2013), problematizar es comprometerse con *lo común*, pensando e investigando activamente con otrxs y no a otrxs, preguntándonos por las condiciones que conforman lo que somos hoy y qué resortes simbólicos y relacionales sostienen una determinada situación. En este sentido, entendemos el *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* como una experiencia de ES sustentada en una concepción integral que promueve la educación permanente como eje central de las prácticas socio-educativas (Sirvent et al., 2006), caracterizada por impulsar la gestación de educadorxs para el buen vivir (Weissmann, 2018; Morín, 2015). En diálogo con Nicolás Paulino, coordinador administrativo del *Plan* y docente del grupo LGBTQ+ sostiene:

Hacemos propuestas pedagógicas que parten desde las necesidades más urgentes, priorizando siempre el vínculo humanx, conocerlxs, interiorizarse en lo que les pasa. Cada día es una problemática distinta y desde allí pensamos en la

educación. Se trata de estudiantxs que quizás sea la última vez que se permitan escolarizarse y no quieren cursar en su barrio por vergüenza. (Nicolás Paulino, 2022).

Esto significa reafirmarnos como sujetxs que intervienen en la historia (Jara Holliday, 2019) donde lo subjetivo se presenta como un permanente devenir, albergando potencias de intervención y alteración de lo instituido. Se trata de dar lugar a una praxis colectiva, sentipensante y situada, capaz de abrir horizontes para la transformación social-económica-ambiental desde los cuales proponer respuestas (ins)urgentes y empoderar la fluidez de nuevos interrogantes (Oyarbide, 2021). Según Nicolás:

Para enseñar en estos contextos hace falta des-escolarizar el pensamiento. A veces solo piensan en qué pared del barrio quedarán inmortalizadxs. Acá importa lo que ellxs necesitan, tramitar una libreta sanitaria, la tarjeta SUBE, hacerse un CV, preguntarles ¿de qué te ves trabajando? (Nicolás Paulino, 2022)

Desde esta perspectiva, unx alumnx se piensa así mismx cuando unx maestrx y un espacio (institución-organización) lx reciben, lx abrazan, lx nombran. No se trata de *ir*, sino de estar *allí*, reconociendo en el acompañamiento un intersticio de luz entre la vida dentro de la escuela y más allá de ella (Nicastro y Greco, 2012). En palabras de Freire (2010), es a partir de la humildad que podemos abrazar el sueño democrático y la superación de los (pre)conceptos, permitiéndonos dialogar con lxs otrxs, dando espacio a alguien que no sea yo, me mueva y conmueva. Al respecto Natalia Puertas, también docente del *Plan* con extensión en una comunidad terapéutica, emocionada, nos dice:

Ejercemos el poder de la escuela desde un lugar amoroso. Cuando unx estudiante de la comunidad se hizo la cartuchera con retazos de tela, me dije, allí soy la escuela. (Natalia Puertas, 2022).

Entonces, resulta imprescindible hablar de amor, atreviéndonos a sentipensar el proceso educativo con nuestrx cuerpx enterx. Sin dudas, enseñar implica la militancia de rechazar todo

autoritarismo, asumiendo como principal irrupción de la normalización identitaria la constitución de una subjetividad basada en la escucha y respuesta a la voz del otro, el gusto por la libertad y el riesgo de crear (Freire, 2010). Tal como sostiene el autor, el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento dialéctico e históricamente determinado, siendo ante todo un acto colectivo que no puede ser exclusivo de unos cuantos (Freire, 1984).

Esta zona constituye la frontera entre lo que deseamos y no deseamos vivir, el intersticio (im)posible entre la(s) realidad(es) y la utopía en favor de una educación que colabore a una existencia más plena (Caride Gómez, 2018), permitiendo desdibujar las marcas coloniales-moderno-capitalistas que bajo la clasificación de *ignorantes* han negado a los pueblos el derecho de expresarse, sometiéndolos a vivir en una cultura del silencio. Obligados a ejercer una actividad solamente física, sin ninguna posibilidad de llevar a cabo una unión dialéctica entre el trabajo de sus manos y el trabajo de la cabeza. Esto significa des-autorizar el acto de leer (desde la reflexión crítica) como el derecho exclusivo de unos pocos, de aquellos que leen y escriben las letras de la dominación, los que deciden qué, cómo y para quién se debe "leer" y "escribir" el mundo (Freire, 1984).

El dato como verbo. Entramados vitales para una práctica-viva

En la construcción del campo de la ES consideramos radical las contribuciones de la filosofía freireana, así como profundizar en los aportes de la Educación Popular para las intervenciones didáctico-pedagógicas específicas (Aportes Orientativos para el trabajo con los cuadernillos, 2021) con el fin de constituir un posicionamiento en clave latinoamericana, ocupado en garantizar el acceso universal al derecho a la educación; abrazando una perspectiva descolonial que busca concientizar a los sujetos desde sus potencialidades y no desde sus faltas, en pos de proponer formas otras de relaciones consigo mismos y con el mundo (Santos y Nauter de Mira, 2020).

Iba a la escuela N° 22, me sacaron mandándome a la escuela especial y como no sabía nada a los 18 también me sacaron de ahí. Después me casé y estoy tranquila, pero mi mamá antes de morir de cáncer me dijo: vos aprende a leer y escribir y

acá estoy. También hago manualidades en la Sociedad los Talamos. Me gusta hacer cosas, cosas, cosas. (Romina, estudiante del ciclo de alfabetización, 2022).

La Modalidad del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* surge y se consolida con la intención de intervenir⁴ en zonas periféricas donde las Escuelas de Enseñanza Primaria de Adultos (EEPAs) no llegaban a ofrecer acciones educativas específicas orientadas a dar respuestas a las necesidades de alfabetización de lxs sujetxs. En este sentido, plantea la urgencia de entramar las intencionalidades pedagógicas que sustentan el *Plan* con las (auto)biografías, necesidades y demandas de lxs estudiantxs (Informe sobre FinEs Trayecto Primario, 2022). La Modalidad comenzó en el año 2020 en cuatro secciones de cuatro barrios específicos (Boquerón, Colonia Barragán, Barrio el Casal y Parque Peña), extendiéndose posteriormente hacia otros sectores de la ciudad. Como equipo de trabajo elegimos la experiencia que se desarrolla en el Centro Educativo Comunitario San Marcelino Champagnat en proyecto de articulación con la EEPA N° 741, y el proyecto que se desarrolla en “Casa Caracol” del Barrio Libertad en articulación con la EEPA N° 702.

De esta manera, el presente *Plan* encuentra su sustento en la producción de efectos de promoción cultural, donde la ES asume una responsabilidad plena en lo que refiere al pasaje de concepciones asistencialistas de política social hacia aquellas sostenidas en la idea de ciudadanx sujetx de derecho (Núñez, 1999; 2007) con el propósito de compartir contenidos y experiencias que lx permitan a lxs sujetxs inscribirse en la sociedad y tomar decisiones que colaboren a la transformación de sus con-textos. El desafío consiste en acompañar la afirmación o transformación de representaciones (ideas, conceptos, juicios, sentimientos, etc.) que inciden en el conocer mediante la de-construcción de nociones y prejuicios tanto de quienes estudian como de quienes enseñan (Aportes Orientativos para el trabajo de los cuadernillos, 2021). Lxs docentes, en su rol de mediación, no solo contribuyen al acercamiento de nuevos repertorios, sino que se dejan interpelar por las experiencias de lxs estudiantxs.

La ES actúa en contextos socioculturales de alta complejidad, los cuales históricamente han sido vulnerados y silenciados por los poderes dominantes (Torres Carrillo, 2014), impulsando

una pedagogía *de y para* la vida donde ambas partes del proceso educativo (tecnicx-profesional y ciudadanx) se ven implicadas, otorgando a todxs lxs sujetxs partícipes de la inter-acción la posibilidad de transformar sus realidades vitales, personales y comunitarias (Úcar, 2018; flores⁵, 2018). Desde este posicionamiento, resulta fundamental dar lugar a una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos descifrables por parte de la comunidad proporcionando la co-construcción de una cosmovisión que le otorgue identidad y coherencia a los sectores subalternos para que puedan ser re-creados y utilizados en su cotidianeidad (Leis como se citó en Tommasino et. al., 2018).

Tal como expresa Vasilachis de Gialdino (2018), esta perspectiva encuentra su sustento en la conformación de espacios que posibiliten la construcción y el desarrollo de conocimientos, valorando e integrando los saberes e intereses populares en diálogo con los saberes científicos, permitiendo ampliar los repertorios culturales y la posibilidad de inserción al mundo del trabajo de las personas adultas mediante el delineamiento de trayectorias formativas continuas, organizando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan la finalización, certificación y acreditación de los estudios primarios (Aportes Orientativos para el trabajo con los cuadernillos, 2021). Esto nos convoca a la elaboración de nuevos lenguajes capaces de ayudarnos a des-naturalizar la dependencia epistemológica que reduce a lxs sujetxs a una sola definición, disolviéndolo en estructuras formales, herencias transmitidas como destino obligado, explicaciones fragmentadas y saberes hegemónicos (García Molina, 2013).

Enseñamos cómo utilizar un cajero y el celular, por ejemplo, instalamos whatsapp. También trabajamos sumas y restas. Leemos y analizamos cuentos. Ahora estamos revisando los hábitos de consumo alimenticios, en qué consiste una dieta equilibrada y saludable, como armar los platos, la importancia de las legumbres y el agua. (Victoria Dello Russo, 2022)

En esta línea, entendemos la educación como una invitación donde lxs sujetxs pueden comenzar o continuar su trayectoria escolar desde donde la hayan dejado. Desde el *Plan FinEs*, se asume el compromiso de gestar procesos educativos tendientes a contribuir, con *voluntad inequívoca*,

a la concreción de acciones socio-educativas capaces de favorecer el desarrollo integral de las personas y la calidad de vida en toda su diversidad (Caride Gómez, 2004). Al respecto, Sandra Cecchini, docente de la EEPA N° 702, expone:

Generamos propuestas pedagógicas atendiendo las características propias de la comunidad transmigrante. Dos veces por semana voy a sus casas, les dejo los módulos y es un tiempo para charlar, explicar temas y compartir la vida, tienen experiencias de vida muy duras relacionadas con la prostitución y la droga. (Sandra Cecchini, 2022).

Caminar el barrio, conversar sobre las problemáticas situadas, generar redes, partir de la trayectoria y las necesidades son algunas de las estrategias comprometidas que sostienen lxs educadorxs desde un rol democrático, donde los saberes y sentires de los sectores populares, son premisa fundamental para un proceso educativo sustentado en una comunicación dialógica (Freire en Tommasino et al., 2018). La vida cotidiana es el espacio donde nos agenciamos, entramando la complejidad, contradicciones y conflictos que suponen los procesos sociales y, por tanto, educativos, donde se vuelve imperiosa la necesidad del ejercicio de la reflexión (Montesinos, 2021) reivindicando la ternura y la esperanza, donde resulta vital asumir que lo personal es pedagógico (flores, 2019).

La semana que viene hacemos una salida de campo. Vamos a recorrer el barrio para intentar sumar matrícula. La gente necesita y muchas veces no sabe que existe este lugar. Vamos casa por casa, almacenes, comedores, centros de jubilados. Una vez que se animan empiezan, no importan si trabajan o tienen hijxs y por eso se complica, somos flexibles, lo más importante es que vengan, aunque sea un ratito. Para nosotrxs lo más importante es ayudarlx a la inserción social. (Victoria Dello Russo, 2022)

Dimensiones del Plan FinEs 2 Trayecto Primaria y el rol del Estado. Un territorio de disputa entre certezas y vacíos

Como parte de este proceso metódico de Sistematización de Experiencias consideramos fundamental utilizar el análisis de los grados de formalización expuestos por Sirvent et al. (2006) para analizar y comprender la Modalidad del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* en relación al concepto de educación permanente. Tal como sostiene Brusilovsky (2018), este instrumento sirve como forma para organizar los servicios educativos, y si bien en esta experiencia no se presentan grados concretos de formalización, podemos observar algunas consideraciones respecto de estas dimensiones.

En cuanto a la dimensión sociopolítica, se evidencia la relación de la experiencia educativa con el Estado, desde los marcos de las políticas públicas que regulan su funcionamiento desde los ámbitos administrativo, judicial, pedagógico, etc. (Sirvent et al., 2006). En este sentido, el *Plan FinEs* encuentra sus bases a partir de cierto grado de formalización por cuanto pertenece al sistema educativo oficial, enmarcado dentro de la modalidad de adultos, la cual se encuentra regulada por la Ley Nacional de Educación (26206/06) y la Ley Provincial de Educación (13688/07).

En lo que respecta a la dimensión institucional, la mayoría de las experiencias se desarrollan en el marco de las EEPAs, aunque muchas de ellas son llevadas a cabo más allá de la escuela en sociedades de fomento, viviendas particulares, etc. Para ello, el *Plan* propone una articulación de tres ciclos: alfabetización, formación integral y por proyectos, donde hay cierta flexibilidad de acuerdo al ritmo de cada alumnx.

Esto no implica desviarse de los contenidos y objetivos específicos para la alfabetización, formación y profesionalización, sino garantizar aprendizajes significativos y de calidad a partir de intervenciones pedagógicas específicas según las trayectorias de lxs estudiantxs. Aquí cobra una importancia sustancial la dimensión de enseñanza y aprendizaje, entendida como la posibilidad de emprender un camino enriquecedor y complejo, donde la planificación se presenta como un proceso orientado a la de-construcción, inter-relación e integración de saberes capaz de interpelar la matriz de la escolaridad tradicional mediante la valoración de lo que lxs

estudiantx sabe, conoce e ignora, otorgando posibilidades para habitar sus transformaciones (Aportes Orientativos para el trabajo con los cuadernillos, 2021).

Cuándo lxs docentxs empiezan consultan cuando tienen que entregar la primera planificación... ¿y qué contenidos doy?... En realidad, en primaria de adultos lo primero es contactar con los estudiantes, conocerlos, interiorizarte con sus problemáticas, más allá de los contenidos y de la acreditación. Hay muchas situaciones en las que tenemos que poder acompañar. (Nicolás Paulino, 2022)

Por otra parte, la ES no puede por sí sola (Úcar, 2018), se necesita de políticas sociales que se ocupen de las necesidades, exigencias y problemáticas estructurales que colaboren no a “poner parches” sino a llevar a cabo acciones sostenibles en el tiempo sin perder de vista la relación indisoluble entre pedagogía y política. Según Boronat Pont (2012) estas políticas se perfilan de acuerdo a dos ejes fundamentales: la integralidad, trascendiendo el binomio focalización-universalización, para dar lugar a la identificación y acción situadas en las estrategias y no en los sujetxs; y la articulación, reclamando el trabajo conjunto de los diferentes actores. De este modo, el *Plan FinEs* se enmarca como una Política Social de provisión de un servicio universal (la educación), y a partir de allí trabaja en articulación con otras instituciones u organizaciones gubernamentales para visibilizar ciertas prácticas que pretenden legitimar los derechos de todxs lxs ciudadanxs.

Sin duda, el Estado cumple un rol fundamental como el actor principal con capacidad de intervenir en las relaciones sociales, siendo el escenario particular donde se desarrollan las disputas por la hegemonía (Arroyo, 2016). Por ello, resulta vital la propuesta de una participación democrática plena de todxs lxs participantxs, que les brinde herramientas idóneas para desenvolverse con apertura a la comunidad y sus problemas, reconociendo la escuela y la vida no como mundos contrapuestos sino complementarios en sus sentidos.

Conclusiones

Sin dudas, la Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria implica un ejercicio de teorización desde la práctica orientada a re-valorizar no solo las voces de los actorxs protagonistas sino las nuestras, asumiéndonos como parte de este entramado vital, histórico y situado (Jara Holliday, 2019). Esto significa empoderar un gesto que colabore a diseccionar el status de las ciencias sociales, a través de una ruptura ontológica que desplaza el *qué* al *quién* se conoce (Vasilachis de Gialdino, 2018). Desde este posicionamiento ético-político-estético, abrazamos una metodología afectiva y afectante, atreviéndonos a incluir en estos ámbitos al arte, las luchas colectivas y las disidencias. Estamos convencidxs de que no es posible imaginar otros mundos sin volver a un *punto cero* fundamental en la vulneración de los derechos universales de todxs lxs sujetxs, siendo aquí donde la experiencia del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* se vuelve un horizonte (im)posible, no sólo como un acto de conocimiento, sino como un acto político capaz de transformar a lxs sujetxs y su mundo (Freire, 1984).

Estar al margen es ser parte del todo, pero estar fuera del cuerpo principal (hooks, 2020), es saber de la existencia de un mundo en el que se trabaja siempre desde el lugar de servidumbre, pero no se puede vivir. Las vías, las villas, el basural, los descampados, las avenidas, establecen las leyes que garantizan este orden y el regreso a los bordes, proporcionando una visión del mundo desconocida para quienes trascienden la miseria material y simbólica. No deseamos desconocer estos márgenes, sino habitarlos dentro de la investigación, asumiendo la responsabilidad de estar alerta a los dominios del privilegio epistémico (Kincheloe y McLaren, 2012), para co-componer investigaciones a favor del rescate de la experiencia, la sensibilidad y la justicia social, como microgesto comprometido con las luchas populares, que también son las nuestras, por eso podemos estudiar en una Universidad pública, gratuita y laica.

En este sentido, indisciplinar y politizar la PS es habilitar *formas otras* de pensar, sentir, experimentar, desear, resistir y vivir (García Molina, 2013) en pos de una utopía, donde los lápices y pinceles narran otras historias desde el “Sur”, desde los márgenes al centro (hooks, 2020) escritas por niñxs, jovenxs, mujeres, ancianxs, negrxs, villerxs, feministas, lesbianas, maricas, travestis, que empoderan su voz, difuminando las líneas que contornean los bordes

donde se ubica lo que no es funcional a las lógicas hegemónicas dominantes. Enseñando se aprende, aprendiendo se enseña, y en esa espiral dialógica, entendemos que el problema de lxs demás es el nuestro, salir juntxs de él es la política, salir solxs es la avaricia (LETTERA A UNA PROFESSORESSA della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, 1967 en, Oyarbide, 2021) y nosotrxs no tenemos nada que perder, sino todo por escribir y colorear...

Referencias bibliográficas

- Arroyo, C. (2016). Aportes teóricos en torno al Estado y las políticas sociales. Políticas sociales, Estado y Hegemonía. En Arroyo, C. (Ed.), *Paradigmas en disputa en la política social argentina* (pp. 35-41). Espacio Editorial.
- Boronat Pont, V. (2012). Políticas públicas socioeducativas. Debates y desafíos para un análisis colectivo. *Colección dossier de itinerarios del ISTLyR*, 8-17.
- Brusilovsky, S. (1992). Educación No Formal ¿Una categoría significativa? En *Congreso de la Asociación de Maestros de Santa Fé*, 1-4.
- Burgos, A., Gluz, N. y Karolinski, M. (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía. En *V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*, 1-23.
- Caride Gómez, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “social” al sustantivo “Pedagogía”? En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 11, 55-85.
- del Pozo Serrano, F.; Rolim de Lima Severo, J.; Mercado, G. (2021). La Pedagogía Social y la Educación Social: prácticas, formación e investigación desde la región. *Revista de Educación Social*, (32=, 13-29. <https://www.eduso.net/res>
- flores, V. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Ediciones Bocavulvaria.
- flores, v (2013) *Interrupciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno editores.

García Molina, J. (2013). Indisciplinar la Pedagogía Social. Virtualidades y obstáculos. *Educación Siglo XXI*, Vol. 31 n°2, 35-56.

Honneth, A., & Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Ediciones Morata.

hooks, b. (2020). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.

Jara Holliday, Ó. (2019). La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En: Ghiso, A. (comp.) *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 46-52). Alcaldía de Medellín.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley Provincial de Educación N° 13.688/2007. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>

Mendía Azkue, I.; Luxán, M.; Legarreta, M.; Guzmán, G.; Zirion, I. & J. Azpiazu Carballo. (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Gipuzkoako Foru Aldundia.

Montesinos, M. P. (2021). Las prácticas profesionales en la formación en Pedagogía y Educación Social: Notas sobre la construcción de una propuesta. En *Pedagogía y Educación Social. Aportes en clave de formación y reflexión sobre las prácticas* (pp. 59-96). Lugar Editorial.

Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación - 1ª ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.

- Nicastro y Greco. (2012). Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar *entre sujetos. En Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* (pp. 57-87). Homo Sapiens.
- Núñez, V. (1999). La Pedagogía Social. En *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio* (pp. 21-64). Santillana.
- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. En *Propuesta Educativa*, Vol.1, n°27, 35-56. FLACSO.
- Oyarbide, F. (2021). La Extensión Crítica frente a la gentrificación epistémica, y la doble exclusión. Desde el diálogo de saberes y la praxis situada como experiencias emancipadoras. En *Entreversos. El poder de los entramados narrativos para la Integración Socio-Cultural* (pp. 391-405). Editorial Universitaria.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2021). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa (en coautoría con Luis Porta). *Revista Teias* Vol.21, n°62, 439-354 <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47264>
- Santos, K. y Levi Nauter de Mira. (2020). Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora. *Voces de la educación, número especial*, 89-102.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. En *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal* (pp. 3-21). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686-698. (Video en español).
- Tommasino, H. & Medina, J.M. (2018). Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Torres Carrillo, A. (2014). ¿Cuál historia? En *Hacer historia desde abajo y desde el Sur*. (pp. 11-24). Ediciones desde abajo.

Úcar, X. (2018). *Pedagogía Social/Educación Social*.
https://www.researchgate.net/publication/327388001_Pedagogia_SocialEducacionsocial

Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.), *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 27-59). Teseo.

Weissmann, P. (2018) *Hacia una educación por el buen vivir. Aportes desde las pedagogías críticas*. Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. CIMED-UNMDP.

Documentos consultados

Aportes orientativos para el trabajo con los cuadernillos (2021)

Articulación entre la Escuela Primaria de Adultos y Fines 1 Trayecto Primaria (2021)

Comunicado Fines 1 Trayecto Primaria (2021)

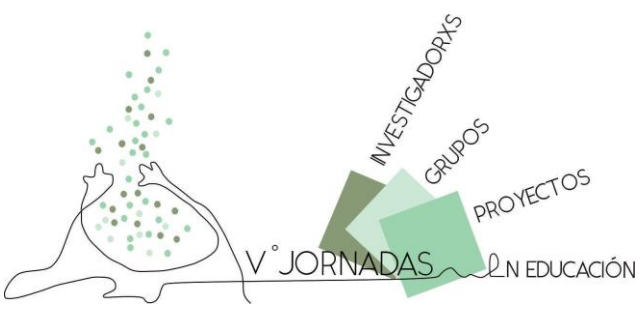
Informe sobre Fines Trayecto Primaria (2021)

Notas

³ La autora decidió modificar su nombre original Gloria Jean Watkins por el de su abuela materna, bell hooks, expresándolo siempre en minúsculas. Con ese gesto en la escritura pretende indicar que no es importante el nombre propio o la persona individual, sino los mensajes que se transmiten y el sentido político de la lucha y el trabajo colectivo.

⁴ Nos referimos al término “intervenir” no desde una concepción quirúrgica orientada a compensar las diferencias desde un carácter asistencialista, sino como acciones transformadoras capaces de problematizar ética-política-creativamente las estructuras hegemónicas que disputan conocimientos, donde lxs sujetxs marginadxs por las lógicas dominantes, puedan recuperar la voz que por siglos les fue negada (Úcar, 2018).

⁵ Aquí respetamos la forma de autonombrarse de la autora. En su escrito *interruptiones* (2013), plantea las minúsculas en el nombre propio como una estrategia de minimización de una ficción



llamada “yo”, a su vez que problematiza las convenciones gramaticales y la jerarquía de las letras mayúsculas como una forma de pugnar contra la ortodoxia que rige a la escritura (académica).



CONCIENCIA ECOLÓGICA EN LA ESCUELA ESPECIAL N° 501 DE LA CIUDAD DE MIRAMAR. LA IMPORTANCIA DE REUTILIZAR, REDUCIR Y RECICLAR

Educación ambiental

Schiaffino Alejandra

Directora Escuela Especial N° 501. Miramar.

aschiaffino@abc.gob.ar

Resumen

El presente trabajo de intervención educativa pretende sensibilizar a los niños, niñas y adolescentes, a los agentes educativos y padres de familia, a la comunidad y los vecinos de la ciudad de Miramar en el uso adecuado de los residuos sólidos. La importancia del reciclaje, la reducción y la reutilización como estrategia de disminución de residuos o proceso de transformación y aprovechamiento de estos, es la meta que nos hemos propuesto en el proyecto. Es por eso que se hace necesario implementar estrategias que contribuyan a motivar a los estudiantes y demás miembros que participan del proyecto a realizar acciones concretas que contribuyan a disminuir las problemáticas ambientales. De igual forma, se proponen talleres donde se crearán diferentes productos con la reutilización de los residuos. Se harán propuestas artísticas como la realización de murales en diferentes sectores de la escuela donde los alumnos con los profesores dejarán plasmados mensajes sobre conciencia ecológica.

El Marco Normativo de este proyecto se basa en las normas nacionales existentes sobre la protección del medio ambiente y el manejo de residuos sólidos. Como plantea Donna Haraway en “los escándalos de estos tiempos del Capitaloceno y Antropoceno son las últimas y más peligrosas fuerzas exterminadoras” Una de esas fuerzas es la contaminación ambiental, en este caso, en la ciudad de Miramar está ese basural que sigue creciendo. Por lo tanto, es importante pensar en recomponer ese lugar, limpiar, “rehabilitar” en medio de ese espacio a cielo abierto dañado y extender la conciencia a todos los vecinos de la ciudad. Es decir, pensar con..., devenir con... Cultivar responsabilidad, en pasión, acción, apego y desapego (Haraway, D.,2019) Poder hacer de las prácticas ecológicas y el cuidado ambiental algo de cada uno y al mismo tiempo de todos, el cuidado de hacer colectivamente. Utilizar los medios y recursos que se tengan para crear conciencia y espacios donde se trabaje para mejorar el futuro. Este es el momento en el que debemos accionar y no dejar pasar porque luego puede ser tarde. Tiempos de urgencias, de pensar y de crear nuevas historias, de tender redes como “tentáculos que se entrelazan” para el bien común de toda la humanidad.

La metodología utilizada es la *Investigación acción*, para esto se realizarán diferentes acciones en cada uno de los procesos. Además, en las actividades donde cada uno de los participantes utilizan diversos materiales para reutilizarlos y convertirlos en obras artísticas y/o elementos de uso cotidiano que luego serán presentadas en la exposición que se realiza en el mes de octubre. En la misma la institución y otras escuelas participantes presenta en stands los trabajos y producciones de los estudiantes.

Palabras clave: conciencia ecológica; comunidad; educación ambiental

Desarrollo

El proyecto surge de la necesidad de recuperar los residuos y disminuir el volumen de la basura, generando conciencia ambiental en la comunidad educativa para separar los residuos, articulando con distintas instituciones que participan en la muestra final denominada Concurso “Basura Limpia”. De esta manera no solamente se trabaja al interior de la institución sino también con la comunidad y organismos municipales.

Se elabora el proyecto y se lleva adelante desde 2017, siendo la Escuela Especial N° 501 la precursora del mismo y la sede para realizar la muestra final. En dicha muestra las instituciones participantes se inscriben previamente y participan en la muestra de 3 días armando un stand y exponiendo sus trabajos. Intervienen jurados relacionados al arte, la cultura y la comunidad en general que recorren la muestra para luego seleccionar a los ganadores.

La escuela N° 501 está situada en una zona céntrica de la ciudad de Miramar en la calle 31 N° 1632. El edificio es amplio y cuenta con 3 puertas de ingreso; en un sector de la misma se ubican los salones del Nivel primario y en otra ala del edificio se ubica el Servicio Agregado de Formación Integral, el cual cuenta con estudiantes y docentes de las dos escuelas especiales de la ciudad, EEE N° 501 y EEE N° 503, perteneciente al Nivel Secundario. Los estudiantes que asisten a la institución tienen diferentes caracterizaciones, tales como discapacidad intelectual, discapacidad motora, sordos e hipoacúsicos y trastornos emocionales severos.

La escuela cuenta con doble jornada, a la mañana se desarrollan las áreas pedagógicas y a la tarde funcionan los talleres del área laboral, en nivel secundario, y la propuesta curricular complementaria en el nivel primario. La institución mantiene un vínculo muy allegado con las familias de la comunidad escolar. La mayoría de las familias son de distintos barrios de la ciudad como Las Flores, Aeroparque, Santa Irene, situados en los cascos de la ciudad, cerca de la Ruta 77. Sobre la misma hay un basural a cielo abierto que día a día va creciendo y es motivo de preocupación de jóvenes y adultos dado el nivel de contaminación que provoca a los barrios que lo circundan. Las familias de las zonas aledañas han sufrido o sufren diferentes enfermedades que son consecuencia de dicho basural. Desde el municipio poco se ha hecho hasta el momento y claramente, la limpieza del mismo no depende de las familias miramarenses sino de algún ente gubernamental. Por lo tanto, desde la institución se ha pensado en crear este proyecto que busca la concientización de los vecinos de cuidar el ambiente para una mejor calidad de vida y busca transmitir que las tres R, reutilizar, reciclar y reducir comienzan desde casa. La idea es informar a las familias y los vecinos miramarenses de qué manera se separan los residuos en las bolsas, su previa limpieza y todas las tareas necesarias para el reciclaje y reutilización de los mismos y además, capacitar sobre el destino correcto de todo aquel residuo que no es reciclable, ofreciendo a las familias un abanico de posibilidades para dicho fin.

La conciencia ambiental en pro de la sustentabilidad nace en la comunidad con sus primeros actores: la familia. La inclusión de la familia en estos temas genera acciones donde la sociedad puede fortalecer a la familia y ésta a su vez a la sociedad. M. Placencia (2015), en su trabajo “La comunidad educativa, espacio de convivencia e inclusión de la familia”, hace referencia a los conceptos comunidad y educación desde una mirada sociológica; comunidad se entiende “como un conjunto de interacciones, comportamientos humanos que tienen un sentido y expectativas entre sus miembros. No

sólo acciones, sino acciones basadas en esperanzas, valores, creencias y significados compartidos entre personas” (Baltre, 2007, citado en Placencia, 2015, p. 145).

Desde aproximadamente mediados del siglo XX emerge una generalizada y creciente preocupación por los graves deterioros ambientales que se producen en el mundo, a escala local, regional y global. La gran significatividad social que poseen las cuestiones ambientales en la actualidad puede percibirse en los cada vez más numerosos materiales publicados en diversos medios periodísticos y de divulgación (impresos, radiales, televisivos y electrónicos) y las importantes reuniones y acciones realizadas por organismos internacionales y gobiernos de la mayoría de los países del mundo.

La escuela, entre otros actores, constituye un ámbito propicio para abordar la cuestión ambiental desde perspectivas integradoras que permitan a los alumnos comprender la complejidad del tema, conocer y contrastar las diversas visiones existentes sobre los problemas ambientales, y colaborar en la formación de pensamiento crítico. “La problemática ambiental, como síntoma de la crisis de civilización de la modernidad, plantea la necesidad de generar una conciencia sobre sus causas y sus vías de resolución. Ello pasa por un proceso educativo que va, desde la formulación de nuevas cosmovisiones e imaginarios colectivos, hasta la formación de nuevas capacidades técnicas y profesionales; desde la reorientación de los valores que guían el comportamiento de los hombres hacia la naturaleza, hasta la elaboración de nuevas teorías sobre las relaciones ambientales de producción y reproducción social, y la construcción de nuevos estilos de desarrollo” (Leff, 2002).

Asumir un enfoque interdisciplinario para el tratamiento de la dimensión ambiental, que se inspira en el contenido específico de cada disciplina para posibilitar una perspectiva holística y equilibrada. Tratar la temática ambiental desde lo particular a lo general tiene como finalidad que los estudiantes se formen una idea de las condiciones ambientales de otras áreas, que identifiquen las condiciones que prevalecen en las distintas regiones

geográficas y políticas, además de que reflexionen sobre las dimensiones mundiales del problema ambiental para que los sujetos sociales se involucren en los diferentes niveles de participación y responsabilidad.

Capacitar a los alumnos para que desempeñen un papel en la planificación de sus experiencias de aprendizaje y darles la oportunidad de tomar decisiones y aceptar sus consecuencias. Evaluar las implicaciones ambientales en proyectos de desarrollo. Insistir en la necesidad de cooperación local para la prevención y la solución de los problemas ambientales.

El proyecto se llevará a cabo desde el mes de marzo a octubre, en el cual finalizará con una Feria en donde participan las diferentes instituciones de todos los niveles y las modalidades y se entregarán premios a los estudiantes de las instituciones participantes. Habrá un 1er, 2do y 3er premio. Además, se pondrán a la venta los productos realizados por los alumnos y sus familias en los talleres para recaudar dinero y solventar los gastos de materiales. Los destinatarios del mismo son los estudiantes, las familias de los estudiantes y la comunidad en general.

En una primera etapa se realizará una campaña de separación de residuos en la institución. Para esto se trabajará desde el área pedagógica y de los talleres de formación laboral a través de la lectura y construcción de material audiovisual, láminas y folletos sobre dicha temática. Se realizarán talleres sobre papel reciclado para los estudiantes, en el mismo confeccionarán el papel a través de distintas técnicas y luego serán utilizados para realizar los carteles y folletos.

Se colocarán los tachos de basura (orgánico e inorgánico) en la institución con la cartelería realizada por los estudiantes y serán ellos con sus docentes quienes expliquen al resto de los integrantes de la institución cómo se realizará el procedimiento.

Desde el taller de huerta y granja se implementará la realización de Compost, para esto también deberán articular con el personal auxiliar y de cocina para recolectar los residuos orgánicos. En dicho taller en 2022 se construyó un invernáculo con la colaboración del CEA N° 1, en el cual se siembran diferentes especies y se realizan plantines y cosecha de verduras.

También se realiza en el taller de marroquinería la confección de bolsas reutilizando las bolsas de alimentos para mascotas, para dicho fin se limpiarán las mismas, cortándolas y cosiéndolas. Se realizan prácticas formativas con estudiantes, articulando con organismos no gubernamentales y refugios de animales, en donde se elaboran materiales (cuchas, comederos, entre otros) y estos son donados a estos organismos.

Paralelamente se comienza con la difusión del proyecto a través de la página de facebook y se envía la invitación a las instituciones que quieran participar. Se convoca a los jurados que participarán en la elección de los proyectos ganadores. Esta muestra se realiza en el mes de octubre y consiste en una muestra de 3 días, abierta a la comunidad, la cual finaliza con una entrega de premios. En la misma se arman stands y cada institución participante expone su proyecto relacionado a la temática del reciclado y/o cuidado del medio ambiente.

Este es un proyecto que brinda un espacio para manifestar inquietudes y hacer conocer las necesidades de todos con relación a la importancia de reducir el volumen de residuos que van al basurero, y recuperar y reutilizar el material reciclable para que pueda hacerse con ellos un manejo correcto y saludable, incluyendo además la posibilidad de favorecer a aquellas personas que viven de lo que para otros es inservible. Sin duda, la implementación de la Ley de Educación ambiental brinda un marco sumamente importante y prioritario para nuestro trabajo en las instituciones educativas.

Antecedentes

En el año 2019 por iniciativa municipal se crea “Punto Limpio” en la ciudad de Miramar situado en la vieja estación de tren. La finalidad del mismo es evitar el colapso del predio de relleno sanitario situado en la ruta 77, del barrio Santa Irene y paralelamente, disminuir los efectos nocivos de la contaminación.

Los trabajadores se organizan para retirar de las instituciones residuos electrónicos, botellas, cartones, entre otros. Concurren desplazándose con un carro y llevando los desechos para clasificar en la sede de trabajo

Otro de los principales objetivos es regularizar la precariedad e informalidad de los recicladores y que tengan un espacio donde desarrollar su importante actividad de forma adecuada para “ganarse la vida” a diario. Los vecinos se comprometen a depositar residuos inorgánicos como papel, cartón, metales, plásticos, aluminio y latas, los que serán separados y acopiados para su posterior comercialización.

De este modo, las preocupaciones y posibilidades sobre los problemas ambientales actuales y la necesidad de prevenir los futuros se perciben en la gran cantidad de proyectos y trabajos desarrollados en las aulas sobre Educación Ambiental, y en instancias y documentos presentados por las diversas jurisdicciones. Por ejemplo, la creación en 2005 de la Dirección de Gestión Educativo Ambiental de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo de la provincia de Buenos Aires, o la sanción de la Ley No 1687 de Educación Ambiental de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2005.

Esta tendencia de desarrollar experiencias de EA toma aún mayor impulso desde su inclusión en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional de 20061, en el artículo 89:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con

la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática.

Referencias bibliográficas

Bachmann Lía (2008) *Documento marco sobre Educación Ambiental*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación.

Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chtuluceno*. Consonni

Leff, E. (2002) *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo Veintiuno.

Ley 27621 (2021) *Ley para la implementación de la educación ambiental integral en la república argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594>

Placencia Tapia, M. (2015). La comunidad educativa, espacio de convivencia e inclusión de la familia. En E. Domaccin (Comp.), *Memorias del 3er Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador. La Educación Integral de la Primera Infancia, un desafío para la sustentabilidad* (pp. 145-154). <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf>

LA LUCHA POR LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS

Educación, discapacidad y políticas de inclusión en contexto

Fruinque, Yesica Mariel

UNMDP

yesicafruinque1@gmail.com

Palacios, Mirtha Noemí

UNMDP

palaciosm@gmail.com

Resumen

La educación es reconocida como un derecho humano básico, establecida en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Sin embargo, aún existen personas para las que este Derecho no se ha hecho efectivo y de ser así, sus trayectorias educativas ocurren en escuelas especiales con opciones segregadas. En el caso de las personas Sordas el problema ocurre en la integración, ya que deben adaptarse a la escolarización disponible independientemente de su lengua materna. (Blanco, 2006). Encontramos de suma importancia la inclusión de las personas sordas y la lengua de señas al sistema educativo ya que necesitamos de la comunicación para desenvolvernos en la sociedad. Visibilizar esta problemática debe considerarse como una forma de acercamiento a su cultura, así como también la visibilización de lxs otrxs para poder comprender el rol del lenguaje en la sociedad. Walter Kohan (2013) refiere que la educación es para todos o para ninguno, que todos deben aprender. No hay grandes diferencias en el impacto político que producen los que marginan de la escuela a quienes la sociedad ya excluye. En Argentina, el colectivo de personas sordas lucha por la #LeyFederalLSA, que busca reconocer de forma oficial la lengua de señas Argentina como lengua natural originaria en todo el país. Durante muchos años y aún en la actualidad se puede observar cómo las personas sordas han sido relegadas por ser consideradas con una discapacidad, al ser la audición vista desde una mirada médica, no se ha contemplado que ellas han podido desarrollar su propia Lengua. De acuerdo con Skliar (2017) uno de los retos que enfrenta la educación es abrir sus puertas a niñxs y jóvenes entendidos como “diferentes”, que las prácticas educativas se concentren en la idea de enseñar a “cualquiera”, dejando de lado el concepto establecido legítimamente de “normalidad” y “control” sobre aprendizaje. Por otra parte, cuando estas diferencias no son valoradas se conduce de manera inevitable a la exclusión por una fuerte marca de los estereotipos. (Blanco, 2006) Si pensamos en la inclusión, estaría bien considerar que las personas Sordas, son vistas como una minoría

lingüística y no tienen el acceso a la comunicación, lo que conlleva a problemas muy graves. ¿Cómo son representadxs hoy aquellos sujetxs que no coinciden con el proyecto de homogeneización? ¿Cómo es posible pensar acerca de las personas Sordas sin esconderse detrás del discurso de la pluralidad, la diversidad en donde habitan también esos otrxs? (Skliar, 2000)

Palabras clave: inclusión; educación; personas sordas; lengua; identidad.

Desarrollo

La educación hace posible el ejercicio de los derechos y de la ciudadanía, contribuye a la movilidad social y propicia el diálogo y la comprensión entre las diferentes culturas, por eso vamos a partir de que la educación es un derecho para todos (Blanco, 2006). Abordando la problemática de las personas sordas, la preocupación estará puesta en el acceso a la educación. Aquellas personas con necesidades educativas especiales, son las más excluidas de la educación, no solo en este país sino en muchos países del mundo. No es posible tener educación de calidad si la misma no es para todos. (Tedesco, 2005, en Blanco, 2006) señala que la inclusión no tiene que ver sólo con ser pobre sino con la ausencia de un proyecto de vida, con no estar inserto en la sociedad y para abordar esta problemática urge encontrar un ambiente social para incluir a los excluidos.

Para que exista mayor inclusión social, inevitablemente debe existir mayor inclusión en la educación. En el caso de las personas sordas es preciso que la escuela sea democrática para acoger a las personas de esta comunidad sin discriminación alguna. Es necesario avanzar con el pleno ejercicio a la educación, sobre todo en aquellas personas a las que se les ha negado históricamente.

Freire (2019) reconoce que la democracia es una creación social y una construcción política, sobre todo en sociedades como la nuestra, arraigadas en tradiciones autoritarias. La construcción de una escuela democrática es un sueño por el que debemos luchar los que apostamos a la libertad, la creatividad, la seriedad y la alegría dentro y fuera de la escuela. La lucha por este sueño exige el respeto por el otro, la lucha por los derechos, la

intervención como educadores de poner límites a nuestra autoridad como así también a la libertad de los educandos. Las transformaciones implican educación.

De acuerdo con Skliar (2000), la educación especial, tomando ésta como disciplina formal, se encuentra más relacionada con la medicalización que con la pedagogía, caracterizada por utilizar prácticas segregacionistas y discriminatorias y por ser reproductora de la oposición exclusión/inclusión. Es entonces que la medicalización, podría ser interpretada en términos de una ideología dominante obsesionando a la pedagogía con la corrección para experimentar la solución a las deficiencias. Acá el ejemplo de las personas sordas, es realmente notorio, al carecer de comunicación se puede ver cómo se ha intentado ejercer un control a través de prácticas para lograr la oralidad, prácticas que resultan ser violentas pero que coinciden a su vez con un carácter homogeneizador y hegemónico. Esta práctica termina por prohibir a las personas sordas su propia lengua, la lengua de señas, poniendo en juego aquí el tema de la identidad.

La lengua de señas, utilizada por las personas sordas, es ágrafa, visual, gestual y espacial pero la mayoría de los oyentes la desconocen. Así como la mayoría de las personas sordas, desconocen el español. Por lo tanto, al momento de ingresar al sistema educativo, se encuentran con que tienen que abordar la enseñanza de los aprendizajes en otra lengua, el español, el cual no es su lengua madre como sí lo es la lengua de señas y allí comienzan los problemas. Al no manejar el español, no saber hablarlo ni leerlo, se encuentran en desventaja porque tampoco se cuenta con la cantidad suficiente de intérpretes para que las personas sordas tengan el acceso adecuado a la información transmitida por docentes.

La presencia del profesional intérprete es fundamental, ya que se constituye, precisamente, en un referente lingüístico, incluso cultural, un modelo de identidad personal y grupal a raíz de la situación en la que ingresan algunos estudiantes sordos. Es importante comprender que el trabajo del intérprete es un puente que va y viene en ambas direcciones.

Desde aquí vamos a pensar a las personas sordas como extranjeros, personas que viven en nuestro país, la nacionalidad es la misma pero el idioma que manejan no es el español y, por ende, deben transitar su trayectoria educativa en otra lengua. Lo cual no parece justo y mucho menos fácil. Hace años que se lucha por el reconocimiento de la LSA, lengua de señas argentina pero aún los progresos son escasos. Bárcena, F y Mélich, J.C (2000), caracterizan a la acción educativa como una relación de alteridad, la relación con el otro, el rostro y la voz de quien viene de afuera me demanda una responsabilidad, una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero.

Agregado a lo anterior, siguiendo con Skliar (2000) la diversidad y las diferencias quedan enmascaradas en el proyecto hegemónico de la normalidad. Las normas pasan a ser invisibles y como resultado no llegan a ser cuestionadas. Por ello, el concepto de diferencia no reemplaza al de diversidad, si hay diferencia entre ser sordo y ser oyente, pero esto no supone que sea una diferencia negativa ni debe entenderse como algo que temporalmente recobraré la “normalidad”. Esta “normalidad” que otorga a los otros la legitimidad para ser lo que son.

Existen en la actualidad dos modelos para la formación de las personas sordas, estos están fundados en el monolingüismo y el bilingüismo. En el primero, se recurre al uso de una sola lengua, es el caso del español cuando las personas sordas están oralizadas, manejan la lectura de labios o son poseedoras de implantes cocleares. Por el contrario, puede darse solo con el uso exclusivo de la lengua de señas sin tener en cuenta la lengua que prevalece en el ambiente socio-cultural del estudiante sordo. Por otra parte, el modelo educativo brindado bajo el enfoque bilingüe contempla el uso de la lengua de señas, su lengua nativa y el español como su segunda lengua (Durango, 2017)

Sin embargo, cuando recurrimos a los relatos de las personas sordas acerca de sus experiencias transitadas en el sistema educativo, muchos indican haber atravesado

situaciones que les produjeron frustración, exclusión, desconocimiento de su lengua, y dificultad de adaptación.

Si fuésemos capaces de entender la problemática de las personas sordas desde otra perspectiva, podríamos hacer una marcada diferencia. En vez de entender la sordera como exclusión, y a las personas sordas como deficientes del lenguaje, podríamos comprender que forman parte de una minoría lingüística para dar así lugar a las narraciones sordas sobre la sordera, lo que constituirá de acuerdo con Skliar (2000) a un proceso de desoyentización, lo que supone una desmitificación de las narrativas oyentes hegemónicas. Para que esto suceda, es preciso contar con conocimiento acerca de su cultura, conocer para vincularnos, involucrarnos y poder así crear experiencias educativas que den sentido a su presencia. Incluir no solo sus relatos, hasta el momento silenciosos y silenciados sino para generar espacios de encuentro para sentirnos afectados por ese otro, para ESCUCHAR al otro (Skliar, 2019).

Asimismo, Skliar (2019) refiere que, cuando nos proponemos ir al encuentro con el otro, involucrarnos con el otro, aparece el concepto de alteridad para pensar la presencia del otro desde un plano de responsabilidad y justicia, todo otro es una alteración a cualquier idea de normalidad. No implica solo reconocer al otro, sino también el cuidado del otro, significa pensar al otro por sí mismo y poner en juego relaciones de alteridad en un sentido ético. En este caso particular, de las personas sordas, el cuidado del otro supone poder disolver esa tendencia secular de pensar y sentir al otro bajo la forma de un otro vinculado a una inferioridad o debilidad y para ello es necesario darles voz, de esto también se trata la alteridad, dar voz para ESCUCHAR, para empoderar, para liberar.

Cuando esto sucede podría decirse que la deconstrucción ha tomado lugar, aquella deconstrucción de los relatos hegemónicos que establece a la “normalidad” como parámetro. Cuerpo normal, lenguaje normal, aprendizaje normal, comportamiento normal. Lo normal no es nada ni nadie es normal (Skliar, 2019).

Una manera de actuar en contra de este binomio exclusión/inclusión sería ponernos a pensar acerca de la inclusión de las personas sordas al sistema educativo. ¿Cómo será posible que las personas sordas transiten por el sistema educativo y tengan un total acceso a la información, información real y de calidad si no contamos con la cantidad de intérpretes necesarios en lengua de señas? ¿Cómo es posible así no dejarlos aislados, excluidos? Para ello, promover la lengua de señas mediante el interés ayudaría a garantizar el acceso a la comunicación. En este último año, se han observado progresos muy pequeños, pero, sin embargo, aún no llegan a satisfacer las expectativas y el cumplimiento de sus derechos.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 19-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003>
- Durango, M. Á. S. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris UNAULA*, 13 (26), 193-214.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores.
- Kohan, W. (2013) *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Miño & Dávila.
- Levinas, E. (2000). Educación y hospitalidad En: Bárcena F, Mèlich, J. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós, 147.
- Skliar, C. (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 10(22), 34-40. Disponible en: <https://apsf.org.ar/wp-content/uploads/2010/10/skliarlainvincindelaalteridaddeficiente.pdf>
- Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE TUTORES PARES VIRTUALES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES -UNMDP- EN EL MARCO DEL PLAN DE VIRTUALIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (PLANVES)

Tutoría universitaria e incidencia en las trayectorias estudiantiles

Domínguez, Mariana

Facultad de Humanidades, UNMdP

marianadominguez@mdp.edu.ar

Orellano, Laura Daniela

Facultad de Humanidades, UNMdP

lauraorellano@mdp.edu.ar

Resumen

Fenstermacher (1979) denomina *estudiantar* al conjunto de actividades que los estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido que les es enseñado. Sin embargo, con el correr del tiempo, ese *oficio* (Tenti Fanfani, 2010) se ha vuelto más y más complejo para quienes habitan por primera vez las aulas universitarias argentinas. En tal sentido, los programas de tutorías se diseñaron para tender nexos entre quienes tienen un recorrido más avanzado y quienes inauguran sus estudios universitarios. En esta ponencia se realizará un análisis del programa de tutores pares virtuales implementado durante el primer cuatrimestre de los ciclos lectivos 2021 y 2022 en la Facultad de Humanidades de la UNMdP en el marco del Plan de Virtualización de la Educación Superior (PlanVES), en consonancia con uno de los objetivos del proyecto de investigación “Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte IV” perteneciente al grupo GICEC:

Explorar, reconstruir y analizar las percepciones y valoraciones de los estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria sobre la incidencia de los dispositivos institucionales (de enseñanza y de gestión) en sus trayectorias educativas, posibles abandonos y desgranamiento estudiantil.

De este modo, en primer lugar, reflexionaremos sobre las acciones y actividades realizadas en función del análisis integral del programa, retomando los registros de consultas recibidas de ingresantes y los vínculos existentes entre ellas durante los dos ciclos del PlanVES. Seguidamente, desarrollaremos un apartado específico de las necesidades y/o diferencias en las tutorías registradas dependiendo de las carreras de grado de los ingresantes. Finalmente, en vistas del recorrido, ofreceremos una hoja de

ruta con aquellas prácticas e intervenciones de tutorías ponderadas como necesarias y potencialmente permanentes para la FH-UNMdP.

Palabras Clave: Dispositivo pedagógico; tutorías; ingresantes; Facultad de Humanidades; universidad.

Introducción

...podemos identificar un núcleo común, relacionado con la actividad de un experto o responsable que adopta decisiones en favor de otro individuo. Se la considera una actividad de carácter formativo que incide de modo integral en la trayectoria del estudiante.

Bustamante, E. (2016). *La tutoría virtual de grado*

El Programa de Tutores Pares de la Universidad Nacional de Mar del Plata constituye una de las líneas de acción dentro del Plan PIEV (Plan Institucional de Educación Virtual “Acortando distancias”) que llevó adelante la Secretaría Académica de la UNMdP. Este se aprobó como parte de la convocatoria Ministerial -EX-2020- 43615978-APN-DNPEIU#MECCYT publicada en 2020 bajo la denominación PlanVES “Plan de virtualización de la educación superior”. Se implementó durante el primer cuatrimestre 2021 y continuó durante el primer cuatrimestre 2022. Una de las acciones principales de este programa que da origen a este artículo fue la designación de estudiantes avanzadxs como tutores pares virtuales. Cada estudiante pertenecía a una unidad académica de la UNMdP y desarrollaría su tarea en ella.

Antes de avanzar con el desarrollo, resulta central precisar la definición y el alcance de estos actores universitarios en el marco de la citada propuesta. Así diremos que lxs tutores pares son estudiantes avanzadxs que apoyarían y orientarían a ingresantes en el inicio de su vida universitaria a través de canales virtuales de comunicación. El objetivo fundamental de su tarea en la Facultad de Humanidades –FH- sería acompañar la resolución de problemáticas vinculadas con el cumplimiento de trámites por un lado y, por otro, con la afiliación académica [i].

Tutorías en los estudios de grado: ¿Qué y para qué?

La planificación y puesta en acto de las tutorías virtuales para ingresantes se llevó adelante a partir del rol fundamental de coordinación. Este lo desempeñaron las autoras de este artículo. La razón de ser de este rol estuvo anclada en construir el nexo entre la información relevada por lxs tutores (consultas, inquietudes, problemas y reclamos de los ingresantes) y las respuestas o informaciones a difundir de las áreas vinculadas con el ingreso de la Facultad de Humanidades (Secretaría Académica, Secretaría de Coordinación, Área de Asuntos estudiantiles, Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos, Subsecretaría de Comunicación, Secretaría de Bienestar, principalmente).

El trabajo que realizamos, teniendo en cuenta la decisión política que originó el programa, nos posicionó desde el comienzo como sujetos activos en el entramado de dispositivos pedagógicos[ii] para dar respuesta institucional a los emergentes vinculados con el ingreso a la universidad, sobre todo en el contexto de la pandemia por el COVID-19. Así, a través de tutores pares, el imperativo era mediar entre estudiantes ingresantes y el *conocimiento*, incidiendo de manera integral en sus trayectorias educativas.

Registro de tutorías: ¿qué tutorías hicimos?

Durante el primer cuatrimestre de los últimos dos años antes nombrados, ha estado vigente el PlanVES con 16 tutores y dos coordinadoras designadas por Rectorado de la UNMdP, cumpliendo funciones en la Facultad de Humanidades. Por ello se advertirá que tomamos algunos datos provenientes del planteo más general del programa que ordenó acciones concretas más allá de las diversidades concretas de las distintas unidades académicas. Luego, se tendrá en cuenta un factor fundamental que atravesó la tarea en las distintas ediciones: el contexto de aislamiento producto de la pandemia por COVID-19. Durante el primer cuatrimestre 2021, las clases se desarrollaron por completo gracias a la mediación de las “nuevas tecnologías”. Esto se vio alterado en 2022 cuando se retornó a la presencialidad plena. Estas dos ediciones, con dos escenarios diferentes, acarrearán cambios significativos en la puesta en marcha del programa.[iii]

Para situarnos en el contexto de la intervención es fundamental referirnos a la cantidad de ingresantes, es decir, lxs destinatarixs principales. De este modo, en relación con la inscripción a las carreras de la Facultad de Humanidades, notamos un incremento en la matrícula inicial de un 34,5% para 2022, alcanzando una inscripción inicial total de 3883 estudiantes, en contraposición a los 2886 inscriptos que tuvo en el año 2021. Una característica a destacar de nuestra unidad académica es que dicta dos carreras pertenecientes al Departamento de Ciencia de la Información -una de pregrado y otra de grado- a distancia desde hace más de dos décadas en las que la matrícula se ha incrementado un 42% este año, superando los mil inscriptos en dicha modalidad.

Observando la matriculación total de ingresantes a la UNMdP (conformada por nueve facultades y la Escuela Superior de Medicina), advertimos que no todxs validan su inscripción porque adeudan documentación y/o no cumplen los requisitos para comenzar (finalización de los estudios secundarios, presentación del título secundario, título secundario legalizado por la autoridad competente, por ejemplo), en el tiempo estipulado según la normativa que rige cada unidad académica. En relación con estas cuestiones y con la experiencia del programa del año 2021, lxs tutores, a pedido de la Secretaría Académica de la FH, estuvieron las dos primeras semanas en comunicación con lxs ingresantes para concluir el trámite de inscripción al SIU Guaraní^[iv] y así comenzar la cursada de asignaturas como alumnx *validados* por la UNMdP.

Durante los dos ciclos del programa, lxs tutores establecieron el vínculo con lxs estudiantes mediante el aula virtual (<https://aulafh.mdp.edu.ar/>), correo electrónico (cuentas personales y otra colectiva creada a los efectos de esta actividad) y, este año sumaron la creación de un IG (<https://www.instagram.com/tutorespares.fh.unmdp/>) de tutores pares virtuales. El objetivo sería no solo para estar en contacto y consolidar el acompañamiento, sino atender consultas de la vida universitaria considerando que, en el marco del retorno a la presencialidad, todo canal gestionado desde un teléfono móvil podía ser más cercano a lxs estudiantes jóvenes.

En cuanto a la cantidad de consultas recibidas durante el primer año del programa ha sido significativamente mayor, debido a la virtualidad y el contexto de pandemia. Si bien en 2022 año se han reducido en cantidad, mantuvieron la proporcionalidad en los meses centrales del programa, ubicando a abril -mes de validaciones e inscripciones- en el punto más alto. En el gráfico que se incluye al final se puede observar cómo las consultas han mantenido una constante en los mismos períodos durante los dos años de implementación del programa.

Si analizamos la naturaleza de las consultas propiamente dichas, podemos organizarlas en ocho ítems generales: validación y manejo del SIU Guaraní, acceso, utilización y/o claves del Aula Virtual de la FH –AV-, función del programa de tutores pares, alfabetización informacional, becas, solicitud de certificados, homologación de materias aprobadas en otras carreras y, por último, cursadas (en este ítem incluimos los exámenes finales, promocionalidad y las consultas referentes a las bajas a materias que deciden no continuar durante este lapso). Revisando los gráficos, podemos mencionar que, exceptuando la disminución de consultas durante el corriente año en relación con el manejo y uso del AV, el resto se ha mantenido constante. Podemos apreciar que al volver a la presencialidad, las consultas referentes al AV, se ven reducidas por el dictado de clases presenciales. Muchas cátedras abandonaron su utilización, en otras funcionó como repositorio de bibliografía y, muy pocas, la mantuvieron como instrumento para la resolución de trabajos prácticos.

Otro punto central es el referente a la validación y acceso al SIU Guaraní. El 37% de las consultas refirió a este asunto. Es lógico concluir a este respecto que se debe a las demoras de estos trámites y al funcionamiento a veces irregular de los sitios web para llevarlos adelante. En un segundo orden, la consulta más frecuente tuvo que ver con cursadas, exámenes, recomendación de asignaturas en relación al plan de estudio, promocionalidad y/o presentación a finales. En este grupo, incluimos algunas consultas referentes a contacto con docentes, y/o asesoramiento en referencia a entregas. En promedio, superan

el 32% del total, reduciendo solo levemente en cantidad el corriente año. Por otra parte, las consultas en relación con descarga de materiales, entrega de trabajos, grabación de videos, realización de referencias bibliográficas, las incluimos en el ítem ALFIN, que sí ha tenido una diferencia notable en relación a ambos ciclos lectivos. Vale aclarar en este punto que lxs estudiantes ingresantes en el 2021 tuvieron que adaptarse a una cursada virtual, a diferencia de estudiantes que eligieron una carrera en la modalidad a distancia donde la virtualidad es el eje vertebrador de toda la formación. La imposición de esa modalidad no escogida originalmente podría dificultar el aprendizaje de los saberes académicos o, al menos obstruirlos ocasionalmente[v]. Releyendo algunas consultas, notamos que nuestrxs ingresantes se sintieron “*desorientadx*”, “*algo perdidxs*”, “*desconocen el manejo de plataformas*”. Intuimos que eso se potenció por la complejidad social en el contexto de pandemia.

Analizando puntualmente el trabajo realizado por el PlanVES en la opción pedagógica a distancia durante los dos tramos, podemos puntualizar algunas cuestiones centrales. Durante el primer ciclo, se trabajó junto al equipo de BIBES/LICAD co-creando la base de conocimiento (<http://eadlab.org/baseknow/>). Esta reunió diferentes preguntas frecuentes resueltas a diario desde el área administrativa y que son de suma utilidad para agilizar el tiempo de respuesta con la gran cantidad de ingresantes creciente año a año. Asimismo, se ofreció una serie de recursos para compartir con estxs ingresantes, que en 2021 sumaba, aproximadamente a inicios del ciclo lectivo, unos 800 ingresantes.

Durante la segunda parte del PlanVES, hemos apostado junto con la coordinadora de la carrera en opción pedagógica a distancia profundizar las acciones del ciclo anterior. Para ello contamos con un espacio específico de tutores dentro del aula virtual; utilizamos una cuenta de Instagram y de correo electrónico específicas de tutores para contestar a demanda consultas y dudas puntuales. Es necesario mencionar en este punto, que lxs ingresantes durante el corriente ciclo lectivo en la modalidad a distancia superaron el número de 1000 inscriptxs. Si observamos un gráfico que compara lxs ingresantes de los

diez departamentos que integran la FH con lxs correspondientes a la modalidad a distancia pertenecientes al Departamento de Ciencia de la Información, podemos apreciar que el 29,7% de lxs ingresantes a la FH optaron por las carreras de Bibliotecario Escolar y/o Licenciatura en Bibliotecología y Documentación en modalidad a distancia. Esto indica que casi un 30% de la totalidad de ingresantes a la Facultad de Humanidades elige carreras correspondientes a uno de los diez departamentos de la FH.

Para acercarnos a lxs estudiantes que han elegido las dos carreras en modalidad a distancia, se les ofreció un espacio sincrónico de encuentro virtual. Si bien hasta el momento la comunicación se había mantenido vía correo electrónico, se creyó oportuno realizar dos encuentros sincrónicos por videollamada. El primero estuvo centrado en exámenes y técnicas de estudio; en este se estableció un espacio de diálogo e intercambio sumamente enriquecedor porque el intercambio fue cara a cara. El segundo constó de dos tramos, uno inicial centrado en formas de citación y escritura y una segunda parte, referente a investigar en Humanidades, orientado a estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (LICAD).

Si bien el PlanVES se creó para lxs ingresantes a la UNMdP podemos afirmar que a partir de la apertura de canales de comunicación nos aproximamos a las inquietudes presentes en el resto de lxs estudiantes. Por ejemplo, constatamos que en el último periodo de carrera de grado, lxs estudiantes están cerca y lejos de la obtención de su título de grado. Abreu (2006) afirma que este es un problema multifactorial. Según dicho autor, algunas personas se sienten en una situación de ruptura de su relación con la universidad, mientras que otros pasan el tiempo como estudiantes de forma indefinida. Teniendo en cuenta estas dos variables, en la planificación de los encuentros sincrónicos lxs invitamos a conocer las líneas de investigación de nuestra FH, área de desarrollo fundamental de la universidad pública y de las ciencias humanas.

Al segundo encuentro asistieron en promedio 25 estudiantes avanzadxs que se mostraron agradecidxs y entusiasmadxs con el espacio. En esta oportunidad, tres docentes del departamento se sumaron para acompañarlx. Luego del encuentro por las vías ya descriptas, varixs estudiantes enviaron su mensaje de agradecimiento por el encuentro, solicitando que se repita.

Para concluir, agrupamos todas las consultas teniendo en cuenta la vinculación con la carrera. Esto, lejos de llevarnos a pensar que las personas que menos consultan tuvieron menos dudas, puede ser útil para distribuir, en vistas a unas nuevas tutorías, la asignación de tutores por departamento.

Hacia el final del recorrido: ¿cómo seguimos?

En virtud de lo expuesto consideramos que las acciones implementadas fueron de suma utilidad para transitar la complejidad de un momento histórico que se impuso sin preámbulos. Por otra parte, dado que en este entramado hubo una sólida construcción del rol de tutorías, entendemos que no debería abandonarse su apuesta académico-política. Los relevamientos de tutores fueron insumos para la toma de decisiones institucionales y conocer las particularidades de los sujetos que transitan nuestras aulas.

Referencias Bibliográficas

- Abreu, J. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) All But Thesis Syndrome. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10(2), 246-259.
- Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 5(5), 41-54.
- Fenstermacher, G. (1979) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza* Tomo 1. Paidós.
- Langer, E. (et. al) (2011). Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contexto de desigualdad social [En línea]. *VIII Encuentro de*

Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.980/ev.980.pdf

Morandi, G. (et. al.) (2019). Los procesos de afiliación académica en el ingreso a la Universidad Pública: la experiencia estudiantil. *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 5, N.º 2, Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Sepúlveda, P. (Comp.) (2016). *Trayectorias reales en tiempo virtuales*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/326>

Porcentaje de consultas mensuales 2021-2022

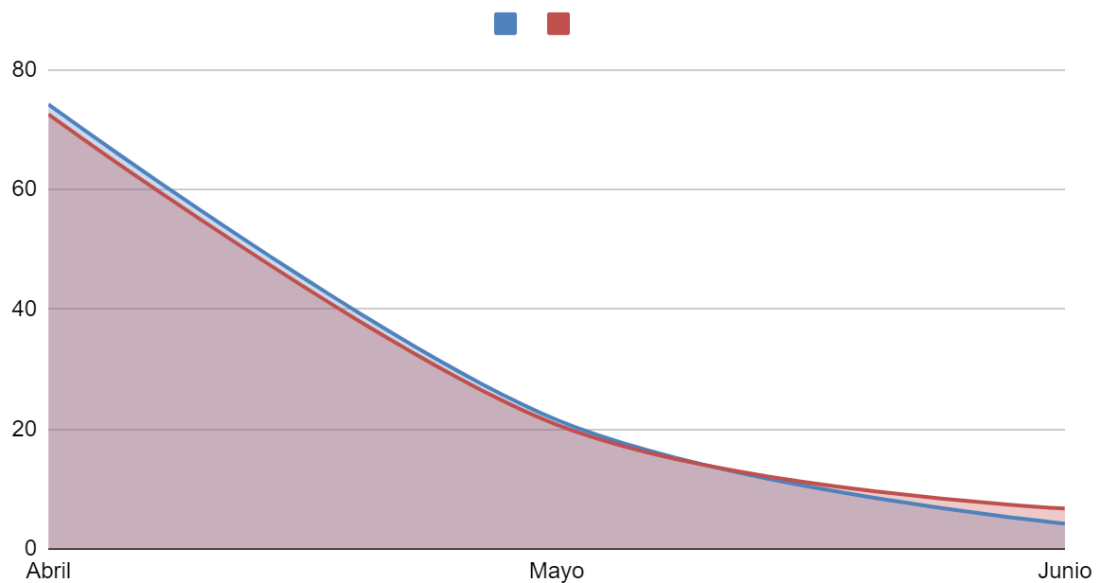


Gráfico 1. Comparación consultas recibidas ambos periodos. Fuente elaboración propia

Porcentaje de consultas recibidas 2021-2022

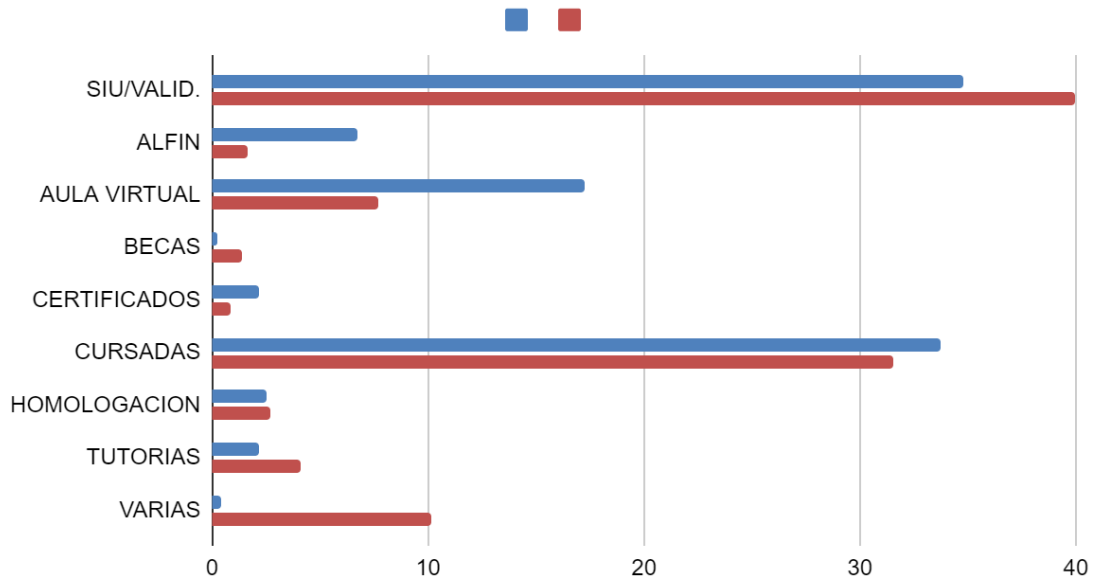
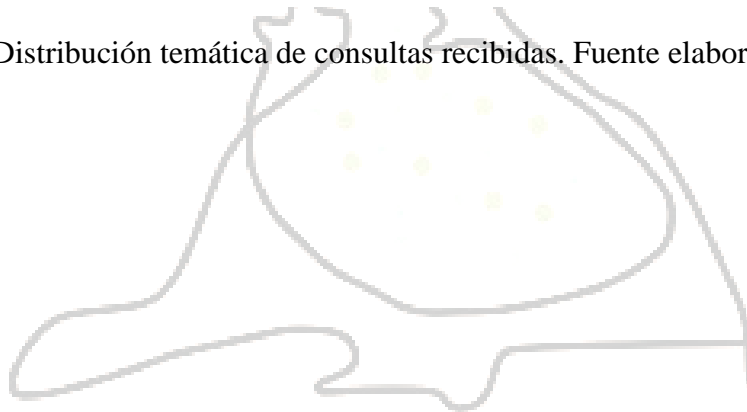


Gráfico 2. Distribución temática de consultas recibidas. Fuente elaboración propia



Consultas por Departamento 2021-2022

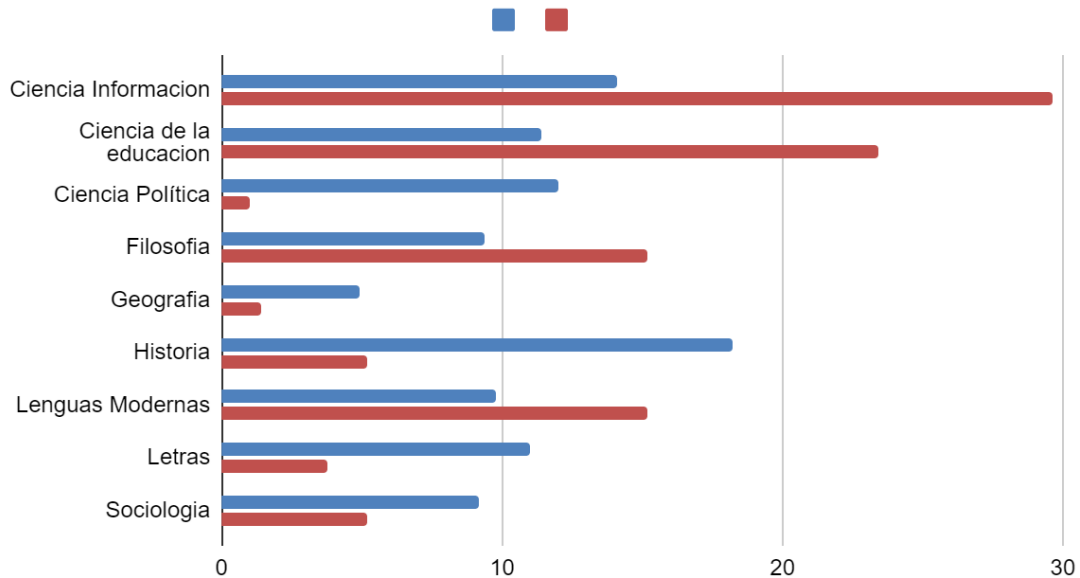


Gráfico 3. Distribución por departamento de consultas recibidas. Fuente elaboración propia

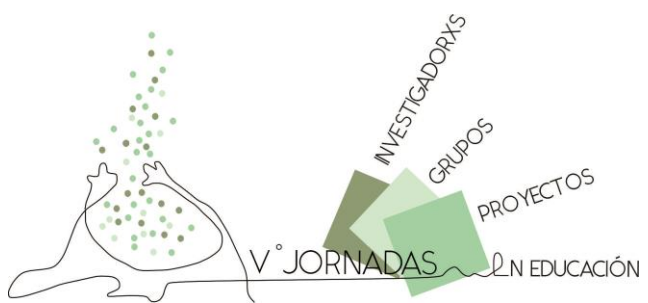
[i] Entendemos este concepto como la dimensión afectiva que atraviesan las personas durante el complejo proceso de empezar a ser parte de la universidad como estudiantes, de integrarse a un espacio que es totalmente nuevo y en principio ajeno para ellxs. (Cfr. Morandi y otrxs., 2019)

[ii] “conjunto de prácticas que contribuyen con la producción de subjetividad, a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales y que involucran relaciones entre el saber, las instituciones y el poder. Se trata, así, de prácticas discursivas y no discursivas que apelan a la construcción/constitución de un sujeto flexible, participativo, capaz del ejercicio de la autonomía, autogestión y de la autoevaluación” (Langer -et. al.-, 2011, 3)

[iii] Todos los datos cuantitativos consignados se tomaron de dos fuentes: una es una planilla de cálculo creada por el Área de Asuntos Estudiantiles de la FH en la cual tutores debieron registrar todas las consultas recibidas así como también mantener un mismo registro comunicativo para efectuar las respuestas. La otra fuente es una planilla elaborada por el Área de Ingreso de la UNMdP con la información que cargaron lxs ingresantes al momento de inscribirse a las carreras.

[iv] SIU-GUARANÍ es el sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de las universidades nacionales y sus facultades, desde que lxs alumnxs ingresan como aspirantes hasta que obtienen su título. Fue concebido para administrar la gestión de estudiantes en forma segura.

[v] Para llevar adelante una cursada virtual en la UNMdP hay que tener un manejo básico del entorno Moodle, por ejemplo. A través de dicho entorno se gestionan las asignaturas. Quien no estaba familiarizado



con este debió invertir tiempo en realizar las capacitaciones que ofreció la universidad o investigar sus funcionalidades de manera autodidacta para poder cursar.



#FUIMOSDOCENTESEN PANDEMIA. NARRATIVAS DOCENTES EN TORNO A EXPERIENCIAS VIVIDAS EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Didáctica(s) y Práctica(s) docentes situadas

Fixman, Viviana

Instituto Superior de Formación Docente N°19 de Mar del Plata

vivianafixman@gmail.com

Reynoso, Yanina

Instituto Superior de Formación Docente N°19 de Mar del Plata

profesorayaninareynoso@gmail.com

Resumen

El presente trabajo propone reconstruir nuestros saberes y sentires desde una mirada narrativa y autobiográfica, a partir de la experiencia vivida en el Instituto Superior de Formación Docente N°19 de Mar del Plata durante el 2020. Si el cimbronazo del periodo ASPO fue muy notorio para todos en nuestra cotidianidad, en el territorio educativo, fue todo un terremoto. Podríamos decir que todo lo que estaba “construido” se había desmoronado

Palabras clave: Narrativa; (auto)biografía; (auto)etnografía; enseñanza en pandemia

Desarrollo Los inicios

Todos coincidiremos que el año 2020, implicó un quiebre. No importa cómo hayamos vivido en la era de la prepandemia, cuáles eran nuestras rutinas, cuáles eran nuestras certezas profesionales y vitales, cuáles eran nuestros sentires y preocupaciones. Todo aquello conocido cambió su configuración. La incertidumbre fue la única constante. En un mundo en plena pandemia, el distanciamiento físico para cuidarnos y cuidar a los que queríamos, nos obligó a pensar otras formas de estar cerca, de estar a distancia pero no distantes. Hoy, reflexionamos sobre un tiempo compartido como humanidad y, desde una mirada particular, como docentes podremos adentrarnos en un mar de nuevos significados.

El presente trabajo propone reconstruir nuestros saberes y sentires desde una mirada narrativa y autobiográfica, a partir de la experiencia vivida en el Instituto Superior de Formación Docente N°19 de Mar del Plata durante el 2020. Si el cimbronazo del periodo ASPO fue muy notorio para todos en nuestra cotidianidad, en el territorio educativo, fue todo un terremoto. Podríamos decir que todo lo que estaba “construido” se había desmoronado.

La pandemia, permitió que muchos institutos realicen lo que podían pensar que era imposible porque exigía acabar con rutinas, romper estructuras (inercias, horarios, incluso paredes). [...] Eso es exactamente lo que ha hecho el virus, a pesar de sus dimensiones microscópicas: sacar a todos de las aulas y, por tanto, permitir reinventar el espacio; y exigir la reorganización del tiempo y la reprogramación de las actividades; sacar a los profesores de su aislamiento y su zona de confort, dejarlos a la intemperie exponiéndolos (y enfrentándolos) a sus limitaciones individuales y, en consecuencia, reclamar la colaboración en el núcleo práctico, es decir, la docencia colaborativa. (Fernández Enguita, 2020).

Nuestra experiencia como docentes de Didáctica y Curriculum del Profesorado en Educación Primaria del ISFD N°19 fue justamente así: una sacudida didáctica. En el paso obligado a la virtualidad (no elegida ni por docentes ni por estudiantes), el nuevo “espacio común” fue la Plataforma del Instituto. Allí se conformaron las “aulas”. Pero no todo estaba explícito en las directivas institucionales lo que nos permitió una organización más humana que organizativa. Así, por primera vez articulamos con nuestros pares de las otras divisiones del mismo año. Tal vez movidas por el temor propias de la situación, o por el deseo de tomar decisiones que favorecieran a todos (conectados y sin posibilidad de conexión) o porque nunca antes sentimos la necesidad de hacer algo juntas. Tal vez, necesitábamos recordar que había alguien más entre los escombros de aquel temblor y que juntas podríamos salir “vivas” de aquellas experiencias. En alguno de los tantos encuentros vía meet que realizamos para planificar y acordar acciones alguien dijo

“Después de que pase todo, deberían darnos un diploma de honor que diga “Yo fui docente en la Pandemia, y sobreviví”. De ahí nuestra invitación a pensar estas experiencias en la clave que entrama lo vivido y lo sentido, con lo propio de ese otro mundo al que nos sumergimos obligadas (el digital) en nuestro hashtag #fuimosdocentesenpandemia #sobrevivientes

#fuimosdocentesenpandemia #sobrevivientes

Tal vez estos dos hashtags sean las mejores formas de resumir nuestras experiencias, nuestros senti-pensares como docentes, como colegas y como formadoras de docentes en Didáctica y Curriculum, en aquel tiempo excepcional de Pandemia. Necesariamente son esos dos, porque sintetizan y entraman nuestras vivencias como docentes, en pandemia, a la que sobrevivimos (literal y emocionalmente) atravesadas por lo digital y en una construcción colectiva inédita del “fuimos”.

¿Por qué narrativas?

Hemos decidido compartir nuestras experiencias desde una mirada relativamente nueva que podríamos enmarcar dentro de la investigación cualitativa, y que es la hacer y ser investigación desde las voces de los protagonistas. Desde sus contextos y sus realidades, desde sus certezas y sus incertidumbres. Esta perspectiva que tomamos de lo singular es la posibilidad de aportar nuevas miradas, extrañas algunas al mundo de lo académico pero no al mundo de lo humano, ya que los relatos e historias narradas son parte de la construcción humana. La situación educativa en pandemia nos sumerge en la diversidad de situaciones y en la desigualdad social y cultural. A la vez, nos lleva a cierta introspección acentuada por las pocas posibilidades de reunión de los cuerpos. Entre los cuerpos y las mentes se interponen o tal vez median las pantallas. Si como afirma Bolívar (2002) la investigación narrativa, viene justo a negar el supuesto de la despersonalización como incremento de objetividad, este giro postpositivista, habilita otras miradas en las ciencias sociales como los posicionamientos hermenéuticos. Muchos de los problemas

que arrastramos para encajar la investigación narrativa en la investigación tradicional proviene de esta separación que introdujo la ciencia moderna. Sin embargo, lo que hay que comprender es que el mundo científico y objetivo está sentado en el mundo real y en nuestra propia conciencia, por estas razones la investigación biográfica y narrativa, cobra significancia, credibilidad y validez para comprender y construir conocimiento en el campo educativo.

Carmen Sanches (2020), con su mirada docente anclada en la educación de las “crianzas” en Brasil, nos remite a Freire y al poder de la práctica. Lo vivido y cotidiano en las aulas y en las escuelas gesta nuestra propia experiencia en la investigación. A partir de las problematizaciones podemos afirmar, dudar y cuestionar lo conocido. La práctica es el lugar de la producción teórica. Teoría en movimiento, donde existe retroalimentación entre teoría y práctica. Con la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica, las acciones de formación -investigación ponen en juego ciertas rupturas entre las linealidades y las acciones causa-efecto. Investigar cualitativa y narrativamente, no significa interpretar, al estilo de las ciencias duras. Si bien en nuestra formación inicial, heredamos de las ciencias creadas y desarrolladas en los tiempos modernos, un conjunto de teorías, categorías, conceptos y apreciaciones, entendemos que desde esa perspectiva positivista el concepto “conocer” significa cuantificar, dividir, clasificar para luego establecer relaciones. Para esta autora, aplicar los modelos del método científico en la educación, representa reducir la complejidad del mundo y llevarla a una perspectiva lineal, que tiene que ver más con las ciencias exactas que con las ciencias sociales. Mientras en las primeras las variaciones son causa efecto en términos de llegar al conocimiento a partir de lo objetivo lineal, explicativo basado en leyes preexistentes, en la investigación de tipo narrativo, biográfico y autobiográfico, la matriz de investigación es cualitativa y se basa en las experiencias vividas donde es posible una transformación en pensar y producir conocimiento pedagógico con la escuela y no sobre ella. En lo narrativo entra en juego con toda la potencialidad, las historias de los otros, las historias

nuestras, los sentimientos, emociones, experiencias y todo lo que el cuerpo también expresa. Para Delory- Momberger (2019), el relato tiene una dimensión performativa, ya que no es la restitución de la experiencia o la simple transcripción de la vida, sino que es la propia escritura en los materiales y las formas del lenguaje propios de cada individuo.

Sanchez (2020), nos interpela afirmando que la investigación narrativa en educación, formaliza opciones teóricas, epistemológicas, éticas y políticas inscriptas en otras lógicas, otros lenguajes y otros entornos de pensamiento abiertos a la alteridad, la singularidad y las diferencias, a la vez que ejercen una impronta de carácter horizontal y decolonial. La investigación narrativa en educación también radica en las posibilidades de fortalecer en forma democrática la producción de conocimiento pedagógico y el debate actual sobre lo que pasa en las escuelas (con paredes o sin paredes), en la propia formación docente.

Experiencias vividas en tiempos de incertidumbre

Queremos compartirles nuestras experiencias personales y docentes en aquel año en que la necesidad nos reunió como nunca antes, a las cuatro docentes de Didáctica y Curriculum. Todo lo que conocíamos como certezas respecto a casi todo, y en especial a la docencia, se derrumbó y tuvimos la necesidad de construir redes de contención afectiva y didáctica para poder hacer frente a cada nueva semana que teníamos por delante. Cada división tenía una docente. Hace años que era así. Nunca habíamos articulado nada. Algunas no asociábamos nombres con caras reales. En ese tiempo de incertidumbre, la mejor certeza era que nadie mejor que nuestras colegas de las otras divisiones, entenderían y acompañarían nuestras preocupaciones. Así fue como empezamos a comunicarnos a través de whatsapp (en un grupo que se llamó Didáctica y Curriculum porque teníamos muchos grupos con otros colegas) y luego a reunirnos vía meet para acordar rumbos, bibliografía, recursos digitales disponibles, secuencias didácticas y decisiones fundamentales inéditas (como si cada semana era asincrónica o sincrónica).

El trabajo comenzó a tomar forma y empezamos a aportar cada una desde su experiencia, desde sus ideas, desde sus inquietudes, desde sus nuevas búsquedas. Creo que rápidamente supimos que era mucho lo que ganábamos por el esfuerzo que implicaba generar esos espacios de encuentro (que eran más que espacios, tiempos). Muchas cuestiones sentí-pensadas juntas resultaron muy potentes y nos permitieron tomar las difíciles decisiones de reinventar la clase, como nos proponía hace algunos años Maggio (2018), pero nunca pensamos que sería tan abruptamente o tan drásticamente.

Lo no elegido: lo digital

Sin dudas, una de las cuestiones que atravesaron nuestros encuentros tuvieron que ver con ese brusco desembarque en lo digital en que nos vimos inmersas (por momentos totalmente sumergidas). El aula virtual que poseía el Instituto ya estaba disponible hace algunos años, pero los docentes no la conocían o solo la usaban para repositorio de materiales bibliográficos (en su mayoría selección de capítulos de libros en formato pdf). El diseño de cada aula, las interacciones con las docentes en formación, la curaduría de materiales digitales, entre otras cuestiones pasaron a ser moneda corriente en nuestros vocabularios y en nuestros largos intercambios en el grupo de wapp. Tal vez lo digital, había llegado para quedarse y no nos dábamos cuenta.

Mucho aprendimos sin dudas en estos sentidos y hemos adquirido muchas habilidades digitales para la enseñanza mediada por tecnología, pero creemos que de lo que más aprendimos fue de la implicancia del posicionamiento ético-político que se traduce en uno pedagógico-didáctico a la hora de tomar decisiones. Aquellas buenas decisiones que nos recordara Meirieu al hablarnos de la responsabilidad pedagógica que implica tomar la opción de educar.

Lo que parecía olvidado en la docencia: hacer tribu

Otra de las cuestiones que fueron centrales en estas experiencias compartidas fueron los intentos de acompañamiento a nivel personal y afectivo como colegas que sentíamos temores y dudas parecidas. Ese grupo de wapp pasó de ser un espacio de intercambio de ideas y propuestas de organización del trabajo colectivo a un espacio de amorosidad y celebración de las batallas conquistadas cada semana: estar vivas, llevar adelante propuestas inéditas y sentir una gran satisfacción en ello. Por eso, los viernes a la tarde en un acuerdo tácito que realizamos, sólo nos deseábamos buen fin de semana, compartíamos fotos de cada una en su casa con su copa de vino o de cerveza o nos mandábamos stickers divertidos y algunas veces videos que recuperaban lo central de las mujeres que se juntan alrededor de un fuego, para mantenerlo vivo, por ser sagrado.

Referencias bibliográficas

Baricco, A. (2019) *The Game*. Ed. Anagrama.

Bolivar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4. Consultado el 10/11/2020 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Brito, A et al. (2021) *Soluciones EDTECH en Argentina. Perspectivas y desafíos en tiempos de pandemia*. Editorial Banco Interamericano de Desarrollo.

Carrión, J (2020) *Lo viral*. Galaxia Gutenberg.

Davini, MC (2015) *La formación en la práctica docente*. Ed. Paidós.

Delory-Momberger, C (2012) Experiencia y profesionalización en los campos de formación, de la educación al trabajo. En: *CIREL*. Lille, 26 al 28 de septiembre de 2012. Trad. Alba Fedé.

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En

H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, pp. 19-29
UNAM- IIUE.

Dussel, I. (2015). *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Teseo.

Fernández Enguita, M. (2020). El virus, ese gran innovador, en *Cuaderno de Campo*, 16 de octubre. Disponible en: <https://blog.enguita.info/2020/10/el-virus-ese-gran-innovador.html>

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*.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
www.revistacampusvirtuales.es

Maggio, M. (2021) *Educación en pandemia*. Ed. Paidós.

Meirieu, Ph. (2013): *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*: Conferencia de Philippe Meirieu. Ministerio de Educación.

Sanches Campaio, C. (2020) *Investigação Narrativa e Formação Docente: encontros e conversas nas diferenças* [Artículo en *Seminario Epistemología de las Narrativas: miradas transatlánticas. Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, autobiográfica y biográfica en educación*] <https://doctoradonarrativas.org/course/view.php?id=33#section-4>

RELATOS BIOGRÁFICOS Y VÍNCULOS PEDAGÓGICOS. UN ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LAS VOCES DE ESTUDIANTES ADSCRIPTOS/AS Y BECARIOS/AS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2022-2023)

Educación Superior y Universidad

Gaggini, Paula

UNMdP- GIESPA (CIMED)

paulagaggini@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar y dar cuenta de la etapa en la que se encuentra el proyecto de investigación denominado: "Relatos biográficos y vínculos pedagógicos en el inicio de la carrera académica. Un análisis interpretativo de experiencias formativas de estudiantes adscriptos y becarios en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata", presentado y adjudicado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) a partir del mes de septiembre de 2022. Dicho proyecto fue presentado en marco de las investigaciones que realizamos en el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), en el proyecto 2022-2023: "La profesión académica II: Estudio interpretativo a partir de las voces y experiencias de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata". Nuestro proyecto de investigación tiene como objetivo general interpretar cómo se configuran las experiencias biográficas y pedagógicas que acontecen en los/as estudiantes adscriptos/as y becarios/as de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) a partir de sus propios testimonios y narrativas.

Metodológicamente la investigación es de corte cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo recuperando en su despliegue los relatos de los/as estudiantes adscriptos/as y becarios/as de la Licenciatura. En principio a partir de entrevistas y grupos focales interpretaremos aspectos formativos y biográficos que motivaron a quienes son adscriptos/as y/o becarios/as a desarrollar tareas de docencia y/o investigación durante los primeros años de la carrera, el vínculo pedagógico que se gesta entre estudiantes y los/as propios/as docentes y directores que acompañan en sus diferentes tareas. En sumatoria, a los efectos de complejizar la indagación y de recuperar la propia voz de la investigadora, en tanto estudiante adscripta de la carrera tanto en docencia como investigación y becaria, transversalmente se completará un registro autoetnográfico procurando la integración de los diferentes momentos y la interpretación de los datos

recopilados reconociendo en dicha escritura autobiográfica la propia reflexión de la investigadora de manera situada en el contexto y como parte de la población.

Palabras clave: Educación superior; vida académica; vínculos pedagógicos

Acerca del proyecto

La presente presentación pretende compartir el proyecto de investigación: "Relatos biográficos y vínculos pedagógicos en el inicio de la carrera académica. Un análisis interpretativo de experiencias formativas de estudiantes adscriptos y becarios en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata", presentado en 2021 en la convocatoria de las Becas EVC de Estímulo a las vocaciones científicas, otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Dicho proyecto emerge en el marco del trabajo que realizamos en el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) del cual soy parte como estudiante avanzada de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Entendemos que la carrera académica se inicia previamente a acceder a un cargo como graduado de la universidad en las actividades de adscripción y de becas donde se comienza a forjar la profesión y adquirir habilidades propias del quehacer académico como así también los modos de vincularse pedagógica y afectivamente con sus docentes y directores que los/as acompañan. Interpretar el entramado formativo a partir de sus narrativas biográficas se vuelve un insumo fundamental no sólo para quienes narran sus experiencias y también para quienes en el futuro desean experimentar las mismas actividades académico-formativas.

Contextualización

En el año 2019, se produjo la re-apertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata luego de muchos años de espera. En términos

de reparación histórica que tiene el sistema universitario con carreras como la mencionada, cerrada en la última dictadura militar, se configura en la posibilidad de recuperar las voces y experiencias de estudiantes, en una potencialidad investigativa y generadora de posibilidades para la producción de conocimiento situado.

Vida y profesión académica. Vínculos pedagógicos.

La existente diversidad de las trayectorias académicas presenta una cierta y acentuada heterogeneidad (García Salord, 2001; Fanelli, 2009), motivo que nos proporciona ciertas pistas para entender que los vínculos se darán entre sujetos diferentes, desiguales y discordantes, en el contexto de la vida académica. Desde esa complejidad y desafío es que las investigaciones acerca de los vínculos pedagógicos que se originan y dan lugar a las diferentes experiencias de trayectorias educativas entre estudiantes adscriptos/as y becarios/as y los/as docentes y directores/as, puedan ser tomadas desde una dimensionalidad afectiva.

Pensar la dimensionalidad afectiva en carácter de posibilidad de promover un cuidado en reconocimiento de una sociedad donde las reciprocidades puedan ser un puente colectivo donde aúne respeto y reconocimiento de los/as demás, reflexionar acerca de los modos que contemplamos nuestra sociedad, nuestras instituciones educativas y en ellas los/as estudiantes, la invitación de la mirada atenta, cuidadosa y afectiva (Kaplan, 2022).

Illouz (2007) refiere que mediante la emoción los sujetos representamos las definiciones culturales y sociales, por tanto, significados culturales y relaciones sociales. Las emociones constituyen la organización subjetiva que identifica los procesos y las prácticas pedagógicas. Lo que acontece tanto social como individualmente se encuentra entrelazado, por tanto, los vínculos que se producen en ese contexto son de índole intersubjetiva (Kaplan 2018; Kaplan y Arévalos, 2021).

Lo que acontece en la praxis cotidiana en diversos contextos, representa una labor sumamente compleja, ya que es un objeto de estudio en el cual se dan relaciones de interdependencias y múltiples intersecciones. Acompañamiento y camino que se da en simultáneo y afecta a los/as sujetos en formación, que representa posibilidad de autonomía, ayuda, decisión, expresión en ese trayecto personal de cada uno/a (Aguirre, 2022).

Metodología (s)

En lo que respecta al marco metodológico en el que nos enmarcamos en el proyecto es de enfoque cualitativo, biográfico-narrativo, interpretativo y autoetnográfico. 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, entrevistas, como así también los registros propios de quién investiga (Aguirre y Porta, 2019). Aportes que sirven para describir los momentos cotidianos y problemáticos, como también los significados en la vida de cada sujeto (Vasilachis, 2006; Yuni, 2014).

El enfoque narrativo no sólo representa una metodología de recogida de datos sino como otra manera de saber, de conocer y de ser (Porta y Ramallo, 2020). Destacamos que la investigación desde este enfoque es en sí misma un tipo de narrativa, constructivista, situada en un contexto particular y dinámica que busca recuperar el significado que le aportan quienes se encuentran implicados/as y se narran a sí mismos/as (Aguirre, Foutel y Porta, 2019). La investigación narrativa representa una experiencia vital (Porta, 2020) donde los relatos interpelan a todos los sujetos que intervienen en el proceso de investigación.

En lo personal y en cuanto al aporte autoetnográfico, encontrándome inmersa como investigadora en formación, realizando tareas de adscripción y becaria de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, da lugar a la re- significación de experiencias de vida de la manera en la que éstas se intersectan de manera situada. La autoetnografía interpretativa,

como refiere Denzin (2017) es creadora de maneras de escenificar y experimentar el pasado, inventando una nueva versión del pasado, dando cuenta y explicitando la posición de quién investiga, su propio quehacer y sentir (Porta, 2020). Adoptar entonces, la autoetnografía para investigaciones sociales como la presentada aquí, proporciona la posibilidad de amplificar umbrales, tanto en las potencialidades como debilidades que puedan presentarse (Gaggini y Martino, 2021) dando cuenta que la subjetividad juega un rol importante en los procesos de investigación (Blanco, 2018; Bénard Calva, 2019).

Etapas y etapa actual

Se prevén cuatro etapas entramadas entre sí para llevar a cabo el proyecto. En la primera etapa se llevó a cabo el análisis documental y la primera exploración para identificar quiénes realizan sus adscripciones/becas en las diferentes cátedras de la Licenciatura en Ciencias de la Educación tanto en docencia como investigación en el segundo cuatrimestre de 2022. Cabe destacar y poner énfasis que, al ser una carrera de reapertura, que recién da sus primeros pasos, como se menciona precedentemente en el apartado de contextualización, la cantidad de becarios/as de Becas EVC de Estímulo a las vocaciones científicas, otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la Licenciatura en cuestión son cuatro estudiantes, presentándose recién las postulaciones para las Becas UNMDP del año 2023. En cuanto a los/as adscriptos/as en las diferentes cátedras se corresponden a dieciséis estudiantes.

En una segunda etapa, que se corresponde a la actual, se encuentra en fase de indagación. Realizando las entrevistas en profundidad, recuperando las narrativas de los/as adscriptos/as y becarios/as acerca de sus experiencias biográficas, los vínculos pedagógicos que se originan en la cotidianidad de la vida académica como sus propias proyecciones en el futuro profesional. Las entrevistas en profundidad representan, desde donde estamos posicionados, un instrumento potente para la investigación social cualitativa ya que representa la oportunidad de recuperar la información en la voz de los

mismos sujetos y los propios significados que ellos le otorgan (Yuni, 2014) dando sentido como narrativa a la vida misma (Arfuch, 1995). Así mismo, revalorizando la dimensión subjetiva como experiencia formativa en la cual el sujeto se autoriza (Aguirre y Porta, 2019).

La perspectiva biográfico-narrativa no sólo como una metodología cualitativa en reconocimiento de los aspectos sensibles y ocultos de la educación, más aún como otro modo de conocer reflexionando sobre aspectos de los relatos políticos-pedagógicos-ontológicos y epistemológicos (Aguirre, Porta y Ramallo, 2018).

La tercera etapa que prosigue y como abordaje del segundo objetivo específico nos proponemos caracterizar el vínculo pedagógico que se gesta entre los estudiantes indagados/as y los/as docentes que los/as acompañan en sus respectivas tareas de lo que se desprenda de las entrevistas y los relatos brindados por ellos/as mismos/as. Por último, se buscará analizar las implicancias biográficas y educativas que asumen las adscripciones y las becas tanto en la formación de los/as estudiantes como así también en la proyección de su trayectoria académica, con el objeto de colaborar con el sostenimiento de la permanencia y pertenencia en la carrera.

Reflexiones provisorias

Sin ánimo de llevar a cabo conclusiones apresuradas y solo compartir algunas reflexiones que me atraviesan en este momento, me gustaría compartir algunas palabras mientras voy formando (me) en mi propia configuración como investigadora, becaria y adscripta de la Licenciatura y en el transitar del proyecto que presento aquí.

Por un lado, en cuanto a lo metodológico las entrevistas tienen la particularidad de ser diálogos o conversaciones, donde he salido absolutamente transformada y conmovida en ese compartir generoso con mis compañeros/as en el investigar de este proyecto, en una

cierta familiaridad de conocer y haber transitado la vida académica en esta carrera junto a ellos/as. Escuchar los relatos ha permitido también verme reflejada en los mismos.

En sumatoria, la autoetnografía representa una metodología vital donde emerge la posibilidad de transformación como narradora de experiencias y de prácticas del proceso de investigación (Aguirre, De Laurentis, Boxer, 2019). Inmersa en la población que investigo se configura la autobiografía con la etnografía, como refiere Bénard Calva (2019) la autoetnografía es partir de lo individual para interpretar el contexto temporal y espacial en dimensiones cultura, social y política.

Algunas interrogantes que surgen en este transitar: ¿Qué componentes, presentes en los vínculos pedagógicos, presentan ese componente afectivo que permite que la experiencia de ser estudiantes/académicos en formación, representan el sostenimiento y permanencia en la universidad? ¿De qué manera se pone en juego en el “ser docente/director/a” en las proyecciones para ese sostenimiento de los/as estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación? ¿Cuáles son las implicancias biográficas y educativas que asumen las adscripciones y becas ya sea en la formación como en la proyección de la trayectoria académica de los/as estudiantes?

Referencias Bibliográficas

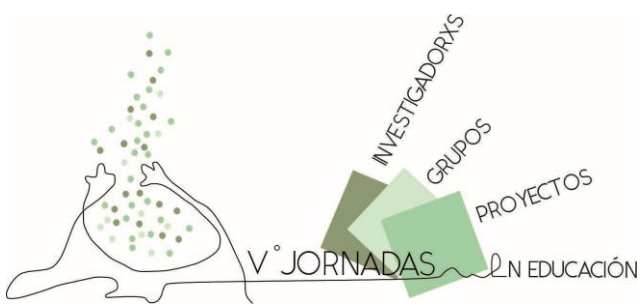
Abecasís, L., Adduci, N., Arevalos, D., Catelli, J., García, P., Glejzer, C., Kaplan, C., Orbuch, I., Orguilia, P., Sukolowsky, L., Szapu, E., y Vinocur, S. (2021). *Los sentimientos de la escena educativa*. Editorial de la Facultad de Filosofía y letras Universidad de Buenos Aires.

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.

Adams St. Pierre, E., Adams, T., Bénard Calva, S., Bochner, A., Burns, M., DeMarrais, K., Ellis, C., Jerz, D. Preissle, J., Rambo Ronai, C., Richardson, L. & Tullis, J.

- (2019) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. (Comp.) Bénard Calva, S. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Aguirre, J. y Porta L. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto) biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interterritorios*, 4(7), 1-20.
- Aguirre, J; Boxer, M; De Laurentis, C. (2019). Lo (auto) etnográfico como territorio fecundo para una pedagogía queer: Narrativas de experiencias performáticas en el trayecto doctoral. *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades, Mar del Plata, (18), 187-205.
- 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, Buenos Aires. Argentina
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Narrativas (auto) biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. *Revista Ponto de Interrogação*, 9(1), 1-39.
- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. Eudem.
- Alves, N. Furlán, A., Ordóñez, M. C., Porta, L., Kaplan, C., Ramallo, F., Rodríguez G, H. y Ruiz, M. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos: las marcas subjetivas de la educación*. (Coord.) Kaplan, C. Miño y Dávila
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, M. (2018). Autoetnografía y viajes académicos. En: *Investigación Cualitativa*, 3(2), 1-5.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. *Revista (Syn) Thesis*, 7(1), 41-52.

- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigación cualitativa*, 2(1), 81-90.
- Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Editorial Cedes.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Revista Espacios en Blanco* 23(1), 99-117.
- Gaggini, P. y Martino, M. (2021) Un camino a la autoetnografía. Una reseña del libro de Bénard Calva, S.M. Autoetnografía. Una metodología cualitativa. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 9(10), 157-159.
- Gaggini, P. (2021). “(Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes”. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 8(9), 139-145.
- Gaggini, P. (2022) La hospitalidad como acontecimiento educativo. Narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMdP. En *Revista de investigación Educativa*, 2 (3), 189- 196.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz editores.
- Kaplan, C. (2022) *La afectividad en la escuela*. Editorial Paidós.
- Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. En: *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, 126-147.
- Marquina, M. (2020). Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 82-96.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2020) (In) visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa (en coautoría con Luis Porta). *Revista Teias* 21(62), 439-354.



- Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 5 (16), 1747-1764.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Editorial.



ACOMPAÑAMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DEL ASPO. EXPERIENCIA COMO TUTORA PAR BAJO EL PROGRAMA PLANVES

Educación Superior y Universidad.

Gorri, Marina José

UNMdP

Marina.gorri62013@gmail.com

Resumen

Los estudiantes que ingresan a la vida universitaria recorren un proceso de alfabetización académica, es decir, aprenden sobre los modos en los que circula el conocimiento de su disciplina. En este tiempo de formación también se espera que ellos “se apropien de las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la universidad” (Navarro, 2014, 29). Ambos aspectos de la vida universitaria, la alfabetización y la enculturación –el conocimiento de las convenciones y normas sociales que se dan bajo el marco universitario–, parecen presentarse de manera tácita en los primeros años de la formación disciplinar. En otras palabras, se espera que los alumnos respondan tanto a evaluaciones como a diversos trámites administrativos sin que, en muchos casos, se les haya instruido sobre el modo de hacerlo. Esto suele acarrear para problemas de adecuación discursiva o social, que mayoritariamente se corrigen a partir del error y no desde la información. La situación bajo el contexto de ASPO extendió la brecha de desinformación, ya que la relación entre docentes, estudiantes y los espacios administrativos se vio mediada por la tecnología. El siguiente trabajo aborda la experiencia de una tutora par de la Facultad de Humanidades de la UNMDP en el marco del programa PlanVES (Plan de virtualización de la educación superior). Se trata de un dispositivo creado para acompañar la educación en el contexto de la pandemia.

Palabras clave: PlanVES- Tutorías- Educación superior en ASPO

Desarrollo

Los estudiantes que ingresan a la vida universitaria recorren un proceso de alfabetización académica, es decir, aprenden sobre los modos en los que circula el conocimiento de sus disciplinas. En este tiempo de formación también se espera que ellos “se apropien de las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la universidad” (Navarro, 2014, p.29). Ambos aspectos de la vida universitaria, la

alfabetización y la enculturación –es decir, el conocimiento de las convenciones y normas sociales que se dan bajo el marco universitario–, parecen presentarse de manera tácita en los primeros años de la formación disciplinar. En otras palabras, se espera que los y las estudiantes respondan tanto a evaluaciones como a diversos trámites administrativos sin que, en muchos casos, se les haya instruido sobre el modo de hacerlo. Esto suele acarrear problemas de adecuación discursiva o social, que mayoritariamente se corrigen a partir del error y no desde la información. La situación bajo el contexto de ASPO extendió la brecha de desinformación, ya que la relación entre docentes, estudiantes y los espacios administrativos se vio mediada por la tecnología.

El siguiente trabajo aborda narrativamente mi experiencia como tutora par de la Facultad de Humanidades de la UNMDP durante 2021-2022 bajo el programa PlanVES, dispositivo creado para acompañar la educación superior en el contexto de la pandemia. Utilizaré como fuente de este trabajo el registro de consultas y notas personales para reflexionar sobre algunos de los desafíos y aprendizajes de esta experiencia. Tales materiales constituyen una base para la reflexión, dado que, como bien sostiene Gustavo Bombini al señalar el valor de los

registros de prácticas, diarios de docente, informes, cartas, guiones conjeturales, autorregistros, son todos géneros posibles sobre los que es necesario indagar para ampliar el campo de textos de la formación y porque además forman parte de la propia historia de la formación docente, del magisterio y del profesorado y son más que relevantes en los procesos de formación que ocurren en nuestras universidades” (2018, p.7).

Si bien Bombini sostiene esto en relación a la formación docente, se puede hacer la transposición al rol de tutores y, de este modo, poner en valor el ejercicio de esta tarea, reconociendo la incidencia que tiene en la formación profesional de los estudiantes.

A partir de una Resolución ministerial dictada en la segunda mitad del 2020 se aprobó el programa el PlanVES, que en este primer año apuntaba a estrategias de virtualización. Según indica el portal del programa, se destinaron recursos con el propósito de desarrollar “espacios de enseñanza y aprendizaje de calidad para garantizar las actividades de gestión, extensión e investigación en medio de la emergencia sanitaria.” Incluyó sesenta y dos universidades Nacionales y Provinciales de Gestión pública, y al Sistema de Información universitaria perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional. La UNMdP, en el marco de esta resolución, dispuso el proyecto Plan Institucional de Educación Virtual (PIEV). Así, se abrió la convocatoria a cien cargos de tutores pares y diez coordinadores para el primer cuatrimestre del 2021 como estrategia para acompañar a los ingresantes. En el caso de la Facultad de Humanidades éramos dieciséis tutores con dos coordinadoras quienes desarrollamos dicha tarea.

Antes de iniciar el cuatrimestre recibimos una capacitación que apuntaba principalmente al uso del aula y las herramientas de las que disponíamos en ese espacio. Sin embargo, al comenzar nuestra labor, rápidamente descubrimos que una de las mayores dificultades era el acceso al SIU Guaraní. Ese año contábamos con 2800 ingresantes. Desde la facultad se dispuso extender los plazos para la inscripción a materias mientras contactábamos a los y las ingresantes para orientar y facilitar esta parte del proceso administrativo. En este primer año utilizamos un aula compartida con los y las ingresantes, también la mensajería interna del aula virtual, junto con el mail para poder comunicarnos. Mediante una grilla, los y las tutoras cubrimos distintos horarios de la semana para responder consultas, orientando a quienes lo necesitaban. Uno de los desafíos comunicativos que enfrentamos fue poder comprender los pedidos de información. A veces se omitían datos y había que solicitar información para entender el pedido o ya habían respondido consultas con otros tutores, muchas veces se generaban confusiones por consultar a varias personas por el mismo motivo. Una herramienta altamente efectiva para esta cuestión fue el registro de consultas. Allí cada tutor/a volcaba las consultas que había recibido. En el registro se

asentaba quién hizo la consulta, el día, tutor que la recibió, y la respuesta que se le había dado, lo cual favoreció la comunicación entre tutores, y a su vez, con los y las ingresantes. En total se respondieron 980 consultas (Orellano, 2021).

En ocasiones, las consultas llegaban como madejas, las cuales había que desenredar a fin de poder entender el pedido de información y responder adecuadamente. A continuación, compartiré dos ejemplos de interacción con ingresantes. La primera consulta fue realizada en abril de 2021

Me inscribí en la facultad para seguir Letras, estoy un poco perdida con la metodología a seguir con la cursada, les quería preguntar algunas inquietudes que me surgen: 1) no me inscribí en este primer cuatrimestre a ninguna materia, ¿ya perdí este primer cuatrimestre? 2) para inscribirse en alguna materia del segundo cuatrimestre como tendría que hacer? 3) puedo ya bajarme alguna bibliografía de la materia en la que me puedo inscribir? 4) ¿Dónde puedo conseguir el plan de estudios para así poder elegir las materias a cursar? Desde ya muchas gracias y quedo a la espera de sus respuestas

Lo primero que expresa esta estudiante es la desorientación y la ansiedad que siente y luego despliega una serie de dudas, que, aunque están numeradas y refieren a cuestiones diferentes. Se consulta sobre los plazos de inscripción, sobre cómo efectuar dicha inscripción, la bibliografía de las materias y el plan de estudios. Igualmente, la estrategia de numerar las consultas aporta orden y, en consecuencia, claridad al pedido de información. La orientación que ofrecimos implicaba reconocer también las emociones que surgen en el ingreso a la vida universitaria (y en otras etapas) y alentar la permanencia universitaria, que –como señala Araujo– constituye una de las tres problemáticas que afecta a los estudiantes durante el primer año universitaria. Araujo menciona: “la orientación académica, social y administrativa para facilitar la integración del alumno a la vida universitaria y favorecer la afiliación institucional e intelectual”. Los y las tutoras

operamos como nexos en lo administrativo, indicando sobre los trámites requeridos para completar la inscripción o hacer efectiva la participación; en lo académico, colaboramos al facilitar información sobre materias, preparación de finales, entre otros; y finalmente, en lo social, puesto que, en calidad de estudiantes avanzados, compartimos –a partir de pedidos– nuestras experiencias en algunos espacios como YouTube, charlas de zoom o intercambios por chat.

La respuesta que se le brindó desarrolló cada punto de interés siguiendo la lógica numérica planteada por la estudiante, optimizando este recurso. Por la fecha en la que se comunica, se le informa que el plazo cerró pero que puede inscribirse en el próximo cuatrimestre y se le comparte el calendario académico. Asimismo, se le detalla cómo se realiza la inscripción. Se le recomienda también atender a la información que comparte el departamento de su carrera en redes sociales ya que publican las materias disponibles. Respecto al material se le sugiere que una vez decididas las materias a cursar contacte a docentes y/o adscriptos para solicitar material. Finalmente, se le comparte el link de la página de la facultad donde están colgados los planes de estudio.

La segunda consulta es de mayo

Me inscribí para la carrera de Sociología, pero resulta que me enteré tarde del inicio de clases (virtuales) y envié mi primer trabajo (Autobiografía) una semana tarde. Aún hasta el día de hoy no recibo notificación de que haya sido aprobado. Por lo tanto, no tengo acceso al SIU. Es decir, no figuro como inscripto. Yo he estado siguiendo virtualmente el desarrollo de la materia Introducción a la sociología, pero al no tener autorización de inscripción, no he presentado TP ni he podido inscribirme al primer parcial. Mi pregunta es ... qué tengo que hacer? Sigo esperando que me llegue la aprobación? Pero mientras tanto curso sólo como oyente?

Este segundo caso al igual que el anterior, reúne una serie de consultas. El mensaje inicia especificando las particularidades de la situación del estudiante para luego exponer sus dudas. La relación causal marcada por el “por lo tanto” da cuenta de una confusión sobre los espacios SIU Guaraní y el Aula Virtual. Para entender mejor la situación de este estudiante se revisó el registro de consultas. Se observó que había interactuado con otros tutores y que estaba cursando la materia de manera condicional, con acceso al aula virtual, pero sin haber podido registrarse en el SIU. A fin de brindar una respuesta clara, lo primero que se especificó fueron las particularidades de cada espacio virtual. Luego atendiendo a su caso, se le indicó cómo verificar la nota en el aula, y también se le comentó que podía seguir cursando de forma condicional.

El uso de cada espacio virtual representó un desafío para los y las ingresantes. Por un lado, está el SIU Guaraní donde se realiza toda la parte administrativa y, por otro lado, el Aula Virtual que es un espacio educativo donde se desarrollan las distintas materias y se suben los contenidos, allí también se puede interactuar con docentes¹ y estudiantes. Actualmente estos espacios han mejorado su usabilidad (El Aula Virtual ha cambiado su aspecto y el SIU recientemente ha migrado a SIU Guaraní 3), pero por ese entonces no eran páginas tan accesibles para quienes navegaban por primera vez en ellas. Por ejemplo, al participar en un curso del aula virtual se le pueden requerir diversos ejercicios que van desde cargar un trabajo práctico, responder un foro hasta realizar una encuesta y para realizar cada actividad se deben seguir pasos diferentes. El uso de las TIC se volvió imprescindible e implicó una alfabetización tanto para docentes como estudiantes. Anteriormente quien tenía dudas sobre las fechas u horarios, podía acercarse a la facultad y consultar en distintos espacios ya sea con división alumnos, los departamentos, el centro de estudiantes o incluso estudiantes que encontraba en el edificio. En cambio, durante la pandemia estos espacios virtuales resultaban imprescindibles para la participación universitaria, por lo que desconocer su funcionamiento obstaculizaba aún más el proceso de adaptación. Como tutores elaboramos diversos videos que se colgaron en el perfil de

YouTube de la Facultad de Humanidades a fin de orientar sobre el uso de estos espacios y brindar información que estaba disponible, pero que muchas veces los estudiantes no sabían dónde buscar: desde el régimen de cursada, las diferencias entre las materias con o sin régimen promocional, hasta cómo participar en un foro del aula virtual, entre otras cuestiones. Es decir, el conocimiento sobre aspectos de la vida universitaria que resultan elementales para la pero que no aparecen como contenido en ninguna carrera (Navarro 2014).

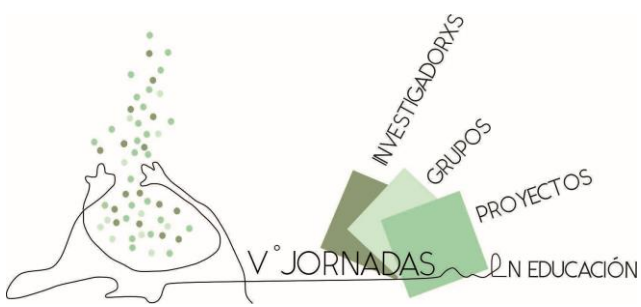
La renovación del programa de tutorías en el periodo post pandémico evidenció —desde mi perspectiva, que también es compartida con otros²— el anclaje de la tecnología en la vida universitaria. En este segundo año pude realizar mi aporte como tutora con el uso de redes como mail e Instagram y páginas como Padlet o Canva. Desde este lugar observé la utilidad que dichas herramientas ofrecen para crear y difundir información. También las posibilidades que brindan para el almacenamiento de contenido. Por ejemplo, la creación de un perfil de Instagram, además de dar visibilidad en un espacio nuevo al programa, permitió compartir información y dejarla disponible para su consulta independientemente de la presencia de los tutores e incluso de la continuidad del programa de tutorías. Considero que los recursos creados este año se suman a los del año anterior (videos de YouTube) y establecen un cimiento sobre el que se puede seguir edificando. En este sentido, el programa no se centró solamente en responder las consultas inmediatas, sino que preparó y generó dispositivos permanentes que se pueden seguir ampliando. Considerar el programa de tutorías desde esta perspectiva implica entender la necesidad presente que tienen los y las ingresantes y allanar el camino para quienes serán los futuros estudiantes de la Universidad.

Por otro lado, este año contamos con más experiencia y pudimos contribuir en espacios menos visibilizados como el área de distancia o resolver consultas con mayor precisión. Asimismo, la vuelta a la presencialidad permitió que los y las tutoras pudieran dar charlas presenciales, y no solo de forma virtual. Destaco, en este sentido, el trabajo en equipo que

realizamos como tutores junto a las coordinadoras. La comunicación y la buena organización favorecieron la dinámica grupal. Por último, considero que aún queda mucho por hacer a fin de llegar a todos los estudiantes y apoyarlos satisfactoriamente en su ingreso a la vida universitaria. Si bien pudimos orientar a muchos con los primeros desafíos administrativos y académicos, lamentablemente, no llegamos a todos/as y muchos van a seguir necesitando acompañamiento a lo largo de la carrera

Referencias Bibliográficas

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, (27) 35-61. <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/dc001985-3080-4161-a7e0-fea563762958>
- Bombini, G. (dic 2018). Desafíos para una escritura académica en contexto. *Revista Álabe* 19, <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/512>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381.
- Navarro, F. (coord.) (2014). Manual de escritura para carreras de humanidades. *Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires*.
- Orellano, L. D. (2021). Políticas públicas en Emergencia Sanitaria en respuesta a las necesidades sociales: Implementación del primer tramo de ejecución del PlanVes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Boletín SIED*, (4), 60-69. <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/69>



Fortalecimiento institucional (octubre, 2022)
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/calidad-universitaria/fortalecimiento-institucional>

Notas

¹ Por ejemplo, desde el SIED brindaron cursos para dotar a los docentes de herramientas para subir, crear y gestionar el contenido del aula.

² En el capítulo 9 de Lectura Transmedia, Albarello se detiene sobre el uso del celular como herramienta de estudio. Asimismo, en Las universidades no se distancian: solidaridad, conocimiento y políticas públicas diversos autores, entre ellos Aiello, hacen mención de las herramientas adquiridas o fortalecidas en relación a las TIC a partir de la pandemia.



INDAGACIÓN SOBRE EL INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES EN REALIZAR TAREAS DE INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA (FCA – UNMDP)

Educación Superior y Universidad

López Méndez, Alicia

CONICET CCT Mar del Plata.

Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata

alicialopez@mdp.edu.ar

Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados preliminares de las indagaciones realizadas para el Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria denominado “Implementación de espacios de tutorías para incentivar y acompañar trayectorias científicas”. La propuesta consiste en abordar el problema identificado como la situación desventajosa en la que se encuentran los estudiantes de la FCA – UNMDP, al postularse a becas de investigación, con respecto a estudiantes de otras unidades académicas de la misma universidad. Se propuso al espacio de tutoría tallerizado como dispositivo pedagógico que puede ser empleado para dar herramientas a los estudiantes de la FCA en el inicio de sus trayectorias científicas. Asimismo, se propusieron los siguientes objetivos específicos: 1- Analizar experiencias de tutorías en otras unidades académicas para establecer una referencia para la toma de decisiones sobre la implementación de la propuesta de intervención; 2- Realizar un relevamiento sobre conocimientos y actitudes de estudiantes de la FCA con interés en desarrollarse en el ámbito científico; 3- Identificar investigadores, en todas sus categorías, que tengan interés en participar en actividades de tutorías y de los espacios de taller proyectados; 4- Diseñar los espacios de tutorías tallerizadas para que puedan ser implementados en la FCA, UNMDP; 5- Sensibilizar al equipo de gestión sobre la necesidad de fomentar espacios de intercambio entre estudiantes e investigadores. Hasta el momento se avanzó con el relevamiento de estudiantes, realizado mediante una encuesta, donde se obtuvieron los siguientes resultados: de 77 estudiantes, el 75,3 % tiene interés en realizar tareas de investigación, mientras que el 16,9 % indicó que tiene conocimiento sobre cómo acceder a las mismas. Respecto del conocimiento del programa de becas de investigación de la UNMDP, el 31,2 % indicó que lo conocía y el 9,1 % se había presentado a alguna convocatoria. Ante la consulta sobre la posible participación de un taller donde se brinden

herramientas para la presentación a becas, el 42,9 % respondió que sí lo haría, y 36,4 % que no sabe. Veinticinco estudiantes dejaron sus direcciones de correo electrónico para que se los contacte en el caso de realizarse talleres con esta temática. Asimismo, se ofreció una charla informativa sobre las becas UNMDP 2023, de la que participaron como expositores la secretaria de Ciencia y Técnica y la subsecretaria de Becas de la FCA, un docente investigador y un estudiante con beca UNMDP de estudiante avanzado. Se realizó difusión por los canales habituales que emplea la gestión de la FCA y el Centro de Estudiantes. Asistieron diez estudiantes, todos de la carrera Ingeniería Agronómica, de primero a cuarto año. De los asistentes, ninguno tenía pensado presentarse a la convocatoria en curso. Durante el intercambio, expresaron interés sobre las becas y las actividades de investigación, y su desconocimiento sobre cómo acercarse a grupos o personas que están desarrollando investigaciones en la FCA. Los resultados obtenidos hasta el momento indican que una actividad tallerizada podría ser un recurso útil para incentivar y acompañar a los y las estudiantes de la FCA que tengan interés en desarrollar actividades de investigación.

Palabras clave: vocaciones científicas; tutorías; taller; STEM

Introducción

Este proyecto se ancla en una Unidad Académica donde se dictan carreras que pueden ser enmarcadas en lo que se abrevia como “STEM”, que es un acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y agrupa grandes áreas del conocimiento en las que trabajan científica/os e ingeniera/os. Se empleará entonces esta definición ya que los formuladores de políticas públicas plantean frecuentemente la necesidad de aumentar las matrículas en “las ingenierías” y el tema se plantea con frecuencia en los debates sobre políticas públicas en ciencia y tecnología (Sarewitz Pielke, 2007), así como en la necesidad de integrar egresados de estas disciplinas en todas las áreas del estado.

Asimismo, empleamos el concepto de “trayectorias científicas”, siguiendo a D’Onofrio et al. (2010), donde se resumen dos cuestiones fundamentales que son consideradas para elaborar los indicadores de trayectorias de los investigadores iberoamericanos: 1. que la/os científica/os y la/os tecnóloga/os no existen en el vacío social, sino que son miembros de varias instituciones sociales e interactúan con colegas en una variedad de

niveles; y 2. que las asimetrías en la distribución de la productividad científica y tecnológica entre ellos están asociadas a sus patrones de comportamiento y estilos de trayectorias y a las capacidades de las diversas instituciones académicas y científicas en las que participan a lo largo de sus cursos de vida para la producción de conocimiento. El inicio de las trayectorias científicas es un aspecto fundamental, y la existencia de políticas de información y acompañamiento son cruciales para el reclutamiento de jóvenes investigadores e investigadoras.

En este mismo sentido, se reconocerá la relevancia de tutorías diversas en trayectorias diversas (Deanna et al. 2022), donde se señala que las relaciones interpersonales que se establecen en los espacios de tutoría son cruciales para la retención, el éxito y el bienestar de las minorías científicas subrepresentadas en el mundo académico, incluidas las mujeres. Es para esto que una red de tutores, que representen la diversidad, puede contribuir al logro de objetivos profesionales a largo plazo, promoviendo el avance y la retención en las carreras científicas de todas las personas involucradas en estas acciones, mejorando así las iniciativas de diversidad, equidad e inclusión institucionales.

Finalmente, si reconocemos que uno de los principales indicadores de la existencia de un campo es que quienes pertenecen al mismo comparten una cierta idea acerca de lo que es importante, y también sobre la manera en que las cosas deben hacerse (López, A. 2020), el generar un espacio en el que investigadores de la FCA y estudiantes con interés en realizar tareas de investigación en el ámbito de las ciencias agrarias, resulta una propuesta pertinente para el inicio de la socialización científica.

La Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata (FCA – UNMdP), es una unidad académica que tiene sede en el predio de la Estación Experimental Agropecuaria del INTA Balcarce (EEA Balcarce), ambas instituciones constituyen la Unidad Integrada Balcarce (UIB). La FCA ofrece 4 carreras de grado: Licenciatura en Producción Animal, Licenciatura en Producción Vegetal, Licenciatura en

Ciencia y Tecnología de los Alimentos, e Ingeniería Agronómica, y a partir de agosto de 2022, la carrera de pregrado Tecnicatura en Producciones Vegetales Intensivas, modalidad a distancia.

La Universidad Nacional de Mar del Plata, a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica, organiza anualmente un Concurso de Becas de Investigación en las categorías Estudiante Avanzado, Becas A y Becas B. En la convocatoria 2020 se presentaron siete estudiantes de la FCA a la categoría Estudiantes Avanzados, el mejor ubicado fue el número 71 en el orden de mérito. En la categoría Beca A se postularon cinco y el mejor estudiante estuvo en el número 35. No hubo postulaciones a Beca B. Estos datos fueron una invitación a pensar estrategias que permitan generar espacios de estímulo y acompañamiento a estudiantes que deseen trazar trayectorias científicas en un ámbito de cultura institucional que es marcadamente profesionalista.

Esta ponencia forma parte de un trabajo mayor, que incluye dos instancias. Por un lado, la realización de un diagnóstico sobre el interés de los estudiantes en iniciar una carrera científica, para lo que se emplearon técnicas cualitativas (entrevistas grupales) y cuantitativas (encuestas). La segunda instancia es una propuesta de intervención, empleando los datos obtenidos y contrastando los resultados con el conocimiento existentes en la bibliografía específica.

En esta ponencia desarrollaremos la experiencia que nos permitió realizar el diagnóstico y cumplir con el objetivo de realizar un relevamiento de estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias con interés en desarrollarse en el ámbito científico.

Encuestas difundidas por medios virtuales, una manera sencilla de recopilar información

El sondeo o encuesta ha sido definido como un método científico de recolección de datos, a través de la utilización de cuestionarios estandarizados, administrados por entrevistados

especialmente entrenados, o distribuidos para su autoadministración a una muestra (Archenti en Marradi et al. 2007, p. 203). En este caso, se empleó una encuesta sin participación de encuestador (autoadministrada). Para la elaboración del cuestionario se tuvieron en cuenta las hipótesis formuladas y las variables a requerían ser medidas. La encuesta estuvo destinada a estudiantes activos de segundo a quinto año de la FCA - UNMDP. Se pretendió indagar sobre los conocimientos de las actividades de investigación que se realizan en la FCA, el conocimiento de investigadores y/o grupos de trabajo de la FCA y las posibilidades de acceso a becas de la UNMDP.

La idea de incluir preguntas referidas a los grupos de investigación de la FCA surgió luego de las entrevistas con integrantes del equipo de gestión de la Facultad, ya que dicha información sería útil para estrategias de difusión internas.

El acotar el conocimiento de becas a las de la UNMDP se decidió considerando que estábamos en fecha próxima al cierre de la convocatoria 2023 de las mismas y que en conversación con la Secretaria de Investigación, se consideró pertinente emplear la encuesta y luego la charla para difundir e incentivar la participación de les estudiantes en esas becas.

El cuestionario de la encuesta consistió en 16 preguntas, incluyendo el consentimiento de libre participación de esta. La encuesta se difundió por los canales de comunicación de la FCA (Instagram, Facebook, lista de mails), y del Centro de Estudiantes (Instagram), también se envió por WhatsApp a estudiantes que hicieron difusión en grupos. La encuesta estuvo abierta desde el 19 al 23 de agosto de 2022. Se obtuvieron 77 respuestas.

A modo de síntesis, todes les estudiantes confirmaron la libre participación de la encuesta y todes se identificaron como estudiantes de entre 2° y 5° año de la FCA. De los estudiantes que participaron de la encuesta, el 75,3 % tiene interés en realizar tareas de investigación, mientras que el 16,9 % indicó que tiene conocimiento sobre cómo acceder a las mismas. Respecto del conocimiento del programa de becas de investigación de la

UNMDP, el 31,2 % indicó que lo conocía y el 9,1 % se había presentado a alguna convocatoria. Ante la consulta sobre la posible participación en un taller donde se brinden herramientas para la presentación a becas, el 42,9 % respondió que sí lo haría, y 36,4 % que no sabe. Veinticinco estudiantes dejaron sus direcciones de correo electrónico para que se los contacte en el caso de realizarse talleres con esta temática. Los resultados de esta encuesta entran en discusión con lo observado durante la charla, lo que se describe en el siguiente apartado.

La charla informativa como estrategia de entrevista grupal

La idea de realizar una charla para estudiantes surgió de una combinación de eventos. Por un lado, la noción de que interactuar con estudiantes podía permitir poner a prueba algunas hipótesis. Por otro, era inminente la fecha de cierre de la convocatoria a Becas de Investigación de la UNMDP, 2023, por lo que había habido difusión por parte de la Secretaría de Investigación y la población estudiantil estaría sensibilizada en recibir información al respecto.

La charla se difundió por los canales de comunicación de la FCA (Instagram, Facebook, lista de mails), y del Centro de Estudiantes (Instagram), también se envió por WhatsApp a estudiantes que hicieron difusión en grupos. De la charla participaron como expositores la Secretaria de Investigación de la FCA, un docente investigador de la FCA y un estudiante con beca UNMDP. Asistieron diez estudiantes, todes de la carrera de Ingeniería Agronómica, de primero a cuarto año. Al inicio de la charla se explicitó que la misma formaba parte de las actividades desarrolladas en el marco de la realización del trabajo final de la CEDU, y que se tomarían los intercambios que se llevaran a cabo durante la charla como insumo para el mismo. También se solicitó autorización para tomar fotografías durante el encuentro. Todes les asistentes estuvieron dieron su consentimiento para ambas acciones. Durante los intercambios entre expositores y estudiantes se recopiló la información que se detalla a continuación. De los asistentes,

ninguno tenía pensado presentarse a la convocatoria vigente. Asimismo, expresaron interés sobre las becas y las actividades de investigación. En la charla se detectó un desconocimiento sobre cómo se estructura el sistema educativo, por ejemplo, desconocían las diferencias entre carreras de grado y postgrado, y también un desconocimiento de la estructura del sistema científico argentino en general. En la charla se intercambiaron ideas sobre cómo acercarse a grupos o personas que están desarrollando investigaciones en la FCA.

Consideraciones finales

Las herramientas de encuesta y entrevista grupal sirvieron para definir el perfil de los estudiantes a quienes va dirigida la propuesta de intervención.

Por información previa, se tenía advertida una escasa participación de los estudiantes en actividades extracurriculares, lo que se pudo constatar en la baja asistencia a la actividad presencial: la charla. Sin embargo, teniendo los resultados de la encuesta y la posibilidad de contactar estudiantes directamente a sus correos personales, es posible pensar en estrategias para incentivar futuras participaciones.

La realización tanto de las encuestas como de la charla informativa fueron insumos para la preparación de la propuesta de intervención dirigida al estímulo y el acompañamiento a vocaciones científicas en la FCA.

Referencias Bibliográficas

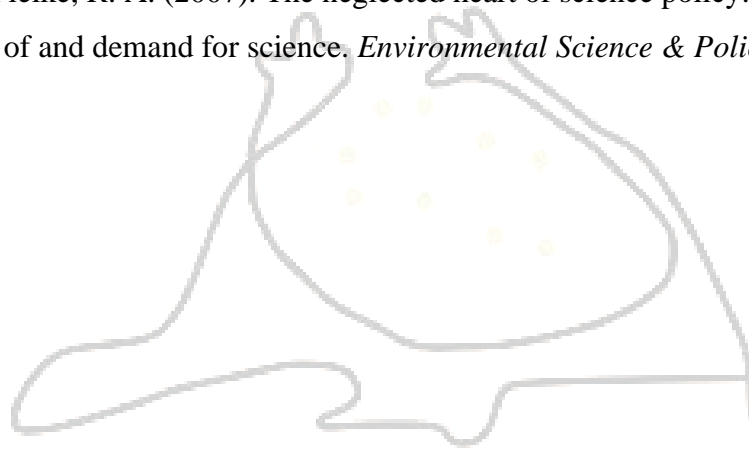
Deanna R., Merkle B., Chun K., Navarro-Rosenblatt D., Baxter I., Oleas N., Bortolus A., Geesink P., Diele-Viegas L., Aschero V., de Leone M., Oliferuk S., Zuo R., Cosacov A., Grossi M., Knapp S., López-Mendez A., Welchen E., Ribone P. y Auge, G. (2022). Community voices: the importance of diverse networks in academic mentoring. *Nat Commun* 13, 1681 <https://doi.org/10.1038/s41467-022-28667-0>

D'Onofrio, M. G., Solis, F., Tignino M. V. y Cabrera, E. (2010). *Indicadores de trayectorias de los investigadores iberoamericanos: avances del manual de Buenos Aires y resultados de su validación técnica*. Disponible en:
http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/09/ESTADO2010_2_4.pdf

López, A. (2020). *Incidencia de la política científica argentina al interior de institutos de investigación básica: el caso de la Botánica clásica*. Tesis de Maestría. Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emece.

Sarewitz, D., Pielke, R. A. (2007). The neglected heart of science policy: reconciling supply of and demand for science. *Environmental Science & Policy* 10, (5), 1-6



EDUCACIÓN Y MAL-ESTARES CONTEMPORÁNEOS

Educación Superior y Universidad

Palomo, Paula,

Facultad de Humanidades UNMDP

paula_palomo@hotmail.com

Resumen

Mal-estares y mal-habitar institucionales en ocasiones se entrecruzan en nuestras experiencias como docentes universitarios. En tiempos sobredigitalizados -en los que Google detenta infinito Saber - que tornan desafiante el sostenimiento de posiciones de autoridad docente mínimas para habitar la situación clase. Simultáneo al avance de discursos cautivantes, sin fisuras y seductoramente imaginarios que portan las subjetividades hegemónicas materializadas en los cuerpos y voces de ciertos estudiantes.

Palabras clave: mal-estares; educación; digitalidad; canallas

Desarrollo

Tomaré el título de mi escrito en primer lugar para desbrozarlo y ordenar algunas cuestiones para, a posteriori, compartir y poner a debate con ustedes en calidad de lectores algunas líneas de pensamiento.

Mal-estares hace frase significativa parte del título que sin proponérmelo y como viene a suceder con los retoños del inconsciente -fallidos y exitosos al mismo tiempo- metaforiza por un lado el mal-estar en el sentido del mal habitar de situaciones o instituciones (Lewkowicz, 2003) como también el malestar de la cultura en el sentido freudiano (Freud, 1930)

Veremos que como la denominada en psicoanálisis *verdad* semi-dice algo relativo a los interrogantes que motivan este escrito.

Yo la verdad hablo, nos enseña Lacan.

El malestar en la cultura freudiano implica una renuncia al goce por la sola entrada en la cultura. Es la renuncia a un goce que por eso mismo nos falta, un goce que hemos perdido por el sólo hecho de hablar. Y que Freud tempranamente formaliza como la prohibición del incesto importando el mito griego de Sófocles y tomando aportes de la Antropología cultural de Levi-Strauss.

Caída de objetos incestuosos, falta estructural que da como resultado al sujeto dividido. Y POR lo tanto reprimido: no todo es posible en la neurosis.

Y que como tal habilita el juego neurótico del deseo y la castración aún la *castración en el plano del pensamiento* (Sternbach, 1997), de relevancia en ocasión de los temas que en esta oportunidad nos convocan a materializar un decir a través de la escritura.

Este concepto conlleva relevancia técnica en dispositivos áulicos grupales con base teórico-pedagógica constructivista y psicoanalítica en tanto se propone, en términos de Kaes (1980), conmover el polo homomórfico homogeneizante y como tal imaginario propio de la ilusión grupal para tensarlo en articulación con el polo isomórfico, de la castración y por lo tanto, de las diferencias.

De modo que el malestar en el malestar en la cultura es transindividual, define al sujeto y como tal al ser hablante pero ciertamente no colma explicativamente las particulares condiciones socio-políticas de nuestros escenarios de hoy: neoliberales y post-pandémicos.

Transitamos en nuestra contemporaneidad tiempos convulsionados de desolación, fatalismo e increencia que invitan a pensar que el malestar en la cultura teorizado por el psicoanalista vienés, con sus ropajes y coloraciones diversas, es asincrónico y estructural también a todo colectivo humano.

El pacto social de necesaria renuncia frente a los imperativos de goce en sus versiones más tanáticas vacila al compás del avance de tendencias neoderechistas que se multiplican por el globo terráqueo.

La imagen de los martillos avanzando de la brillante obra fílmica Pink Floyd, *The Wall* viene cobrando lamentablemente tanto simbolismo otra vez.

El otro –como par, semejante- puede ser lastimosamente denigrado, ultrajado, violentado, aniquilado por una simple nimiedad de la vida cotidiana.

Y esto luego dado a mostrar en apenas segundos en los black mirror a cambio de unos pocos dólares para el más crudamente real e insignificanzable de los goces escópicos.

Pero al A- simbólico, lugar de la ley, del tesoro del significante- no por más grande le va mejor desde que habitamos épocas de increencia y falta de fe: los autoproclamados apolíticos que apuestan al mejor postor, las poliamorosas que se resignan al juego del amor y el deseo sometidas al goce masoquista del moderno que se vende feminista, los zombies o indolentes que todo les da lo mismo.

Tiempos de incertidumbre y desconfianza hacia el otro que la pandemia con lo real de la muerte pisándonos los talones supo vigorizar tocando las fibras más íntimas del yo. Esencialmente paranoico y como tal potencialmente agresivo.

Tiempos en los que cualquiera con sólo navegar en Google puede semblantar Saber- muchas veces pedantemente- frente al más ilustre de los profesores como el más Amo de todos los amos con un discurso tan pleno de palabra vacía como seductoramente sin fisuras. O sea, cautivadoramente imaginario.

La libertad de la navegación digital ha venido asociado al libertinaje y a políticas libertarias y hoy es apenas una obviedad que las elecciones presidenciales conservadoras o de derecha de Trump o Bolsonaro han sido ganadas por medio de la calculada captación de ciertos perfiles psicológicos por medio de la maquinaria algorítmica digital.

Sin embargo, importa también decir que insurrecciones macropolíticas de las últimas décadas -el movimiento LGBTQ , las luchas estudiantiles, las conquistas del feminismo y todos los que apostamos a la construcción de proyectos colectivos desde nuestras microinsurrecciones subjetivamente políticas , vienen renovando *el aire con el que tanto nos viene costando respirar* según la zagas pluma de Gilles Deleuze.

Pero desde que el contexto hace texto en los grupos (AMF, 1986) aún los áulicos y desde que nuestropreciado y apreciado oficio de enseñar no se reduce a la cognición de enseñar y aprender, sino que es también una experiencia que se vive (Dewey, 1938) y en la vida no todo es color de rosas, cabe preguntarnos también acerca de experiencias y situaciones incómodas vivenciadas en las aulas.

Y en este sentido relativo al título de la presentación transliterar un otro sentido posible *de mal-estar*: el mal o bien habitar nuestras aulas.

El irrestricto y libre acceso a la digitalidad viene implicando -desde cierta perspectiva- una mayor democratización de saber y ergo de poder que, entre otras cosas, se traduce en una infinita pluralidad de voces gritando al unísono cada cual un propio mensaje cual Torre de Babel.

Hoy cualquiera haciendo uso de una plataforma se autoriza como influenciar a enseñar desde recetas de cocina hasta a dar recomendaciones médicas sobre un post operatorio de un edema pulmonar.

Desde discursos libertarios desabonados del A y sus leyes que se escuchan más al modo de una posición subjetiva del A del A , de canalla y canallescós, que sujetados a la deuda simbólica de un A desde el cual autorizarse en un cierto decir.

Situación que la virtualización que forzosamente trajo la pandemia a nuestras comunidades educativas -universitarias en este caso-, vino a poner sobre el tapete: ¿Podían los estudiantes llegar a prescindir de nosotros los educadores? ¿Cómo sostener

la situación aula en este contexto social mundial de avances de insignificancia y de cinismos?

Porque aún a quienes como docentes hace mucho nos situamos desde pedagogías constructivistas como las de los pioneros como Bruner o Vigotsky, intelectualmente emancipatorias como las del lúcido Ranciere y celebramos los aportes del aula heterogénea de Anijovich y otras innovaciones, de un modo u otro, más o menos incauto, estas situaciones nos atraviesan.

¿Cómo los docentes de hoy que nos situamos ante los sabelotodos obsesivos o frente a los constantes pedidos de excepcionalidad de la historia que ponen en jaque nuestros contratos colectivos, planes de trabajos docentes nominados usualmente como PTD?

Que en su desafío de barrar Amos -reales e imaginarios- en su desesperada búsqueda de hacerse un lugar fálico perturban angustiosamente a los otros y a veces terminan lesionando formas y acuerdos colectivos de trabajo en nuestras aulas.

¿Y ante los soreteos de quienes asumen posiciones canallecas lejos de las llamas deseantes que hacen al resto de nuestros estudiantes bien habitar nuestras instituciones desde un pensamiento tan crítico como democráticamente respetuoso en acto del A y de los otros?

¿Cedemos la denominada en Pedagogía *Autoridad docente* por no tomarnos ciertas molestias y nos ubicamos en posiciones de coordinación totalmente laissez faire que no sólo desdibujan nuestra tarea docente didáctico-pedagógica con sus objetivos y tareas específicas, sino que contribuyen a erosionar acuerdos colectivos y democráticos como son los de un Plan docente votado democráticamente?

¿Qué sociedad se construye cuando se va permitiendo el corrimiento de ciertos límites y la pérdida de un lugar Alter que deja al docente como un alumno más?

Desde el Campo de la Educación, la definición de Dewey acerca de la experiencia educativa como una experiencia de vida arrima vías posibles de solución ante estas situaciones que traen sufrimiento a todos, docentes y estudiantes.

Porque desde la lectura de quien escribe da pie al concepto de transferencia, concepto fundamental en el edificio teórico del psicoanálisis.

Es decir, concepto fundamental para el psicoanálisis en intención, operador técnico-conceptual para el trabajo del análisis, pero también fenómeno natural a todas las relaciones humanas desde los primeros textos freudianos.

Tanto Freud como Lacan se valieron de esquemas, gráficos y fórmulas de diversas disciplinas en la ilustración y a veces intento de matematización de los conceptos.

De modo que a modo de ensayo y como fórmula se puede plantear lo siguiente:

Si la transferencia Sujeto Supuesto al saber (SSS) es en el análisis la suposición de *saber* del analizante al analista acerca de su *inconsciente*, el despliegue de la transferencia en el aula le hace suposición de *saber* del estudiante al docente sobre el objeto *tema*.

Y ello exige a los docentes estar a la altura de las circunstancias en materia de Saber. Google sabe mucho e infinitamente.

Pero es sólo desde un deliberado y planificado trabajo inicial del docente de las transferencias en sus vertientes I (imaginaria) y R (real) que se habilitarán las condiciones no sólo para la transferencia S (simbólica) que lo legitimará a ese en su autoridad docente sino ante la resolución de todos los otros contratiempos, malentendidos y equívocos pudieran acaecer.

Y después a sostenerse poniéndole el cuerpo porque el analista como el docente, hacen soporte de y soportan transferencias. Positivas y negativas, en todas sus gradientes.

Dice el cantautor argentino Juan Carlos Baglieto: “La vida es una moneda, quien la rebusca la tiene”.

Rebusquémosla creativamente entonces haciendo uso de las valiosas herramientas que las Ciencias de la educación nos brinda en la construcción de la transferencia.

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R (2014) : *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.

Dewey, J (1938) *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Lewkowicz, I (2003): *Del fragmento a la situación*. Red edit.

Fernández, AM (1986): *El campo grupal*. Nueva Visión.

Freud, S (1930): *El malestar en la cultura*, T XXI. Amorrortu.

Kaes, R (1980): *El aparato psíquico grupal*. Gedisa.

Lacan, J (1948): *La agresividad en psicoanálisis* Escritos I, Siglo veintiuno.

Ranciere, J (2007): *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal.

Sternbach, S (1997) *Grupo de discusión*. Material de circulación interna Uba.

PENSAR UNA PEDAGOGÍA DE LA COTIDIANIDAD DESDE LA INVESTIGACIÓN MILITANTE

Línea de trabajo: Educación y Extensión crítica

Gambino, Paula

Facultad de Humanidades – UNMDP

paula.gambino18@gmail.com

Resumen

Se propone una relectura conceptual de la cotidianidad, a partir de diversos enfoques disciplinares, con el objetivo de recuperar su condición pedagógica en las prácticas sociales educativas. Se elabora un distanciamiento de la habituación para reivindicar la aparición del acontecimiento, como una marca cotidiana de la praxis educativa que opera en los territorios visibilizados por la investigación militante.

Palabras clave: cotidianidad; praxis educativa; investigación militante

Nadie enseña, todos aprendemos

Levanté la vista y me topé con la mirada sonriente de Romina Martínez flameando sobre cuadernos, en otra tarde de apoyo escolar en el Libertad. Las palabras conjuraron esperanza en una criatura frustrada y la aparición a los codazos de Ezequiel, un pibe revoltoso y bueno como el pan con mermelada, que le encantan las matemáticas, pero mucho más le gusta compartirlas.

En ese momento, sentí un vacío abrirse a mis pies, una falta apremiante de anclajes teóricos que pudieran explicar qué estaba pasando.
(Apuntes de tesis, 2023)

Desarrollo

Traigo esta imagen para invitar a una reflexión de la praxis cotidiana que atraviesa las prácticas sociales educativas a partir de las tomas de posición de los actores que intervienen. Discursos, gestos y actos, pero sobre todo decisiones asumidas y disruptivas, que hacen al ejercicio compartido y redistributivo de saberes y palabras.

Percibo la necesidad de ordenar algunas reflexiones sobre la genuinidad de estas praxis para poder superar ciertos encorsetamientos que el carácter de cotidianidad continúa sufriendo en estudios y enunciados en torno a la pedagogía social y la educación popular. Se trata de delimitaciones que han resultado útiles para las construcciones de modelos desde los campos de conocimiento, y sobre todo necesarias para fortalecer los procesos de profesionalización de las disciplinas. ¿Pero qué ocurre con la condición educativa de aquello que asume significación en la experiencia, aunque escape a ciertas definiciones?

Reconocer la potencia de lo educativo que juega en los vínculos e intersticios cotidianos es una tarea que compromete a las delgadas, y a veces demasiado transparentes y artificiosas, fronteras disciplinares de la pedagogía y las ciencias sociales, con sus variadas y celosas competencias.

En primer lugar, no debemos leer esto como una mera estrechez descriptiva, sino como una estrategia defensiva, que resulta funcional a la colonización epistemológica y las construcciones del saber/poder (García Molina, 2013). Y, contradictoriamente, esto se vive desde dos enfoques en pugna: por una parte, el cierre de filas del campo científico, como espacio legitimador de saberes; por otro, lógicas relativistas y basistas que no han sido de ayuda para la reivindicación de las prácticas sociales educativas.

Regresar a la cotidianidad cuando hablamos de prácticas sociales educativas siempre genera cierta incomodidad, porque suele referenciarse a aquellos aspectos habitados, normalizados y espontáneos, que si bien pueden tener efectos en la experiencia, no reúnen una intencionalidad pedagógica o una actividad reflexiva sobre ella, más bien sólo nos suceden. A partir de su etimología podemos conocer que la palabra “cotidiano” tiene su origen en el latín, *quotidiānus*: “cosas de todos los días”. Desde la sociología del conocimiento y la psicología social, puntualmente con los estudios de Berger y Luckmann (1967) se ha insistido en que la realidad se construye socialmente, y en ella juega un rol principal la primera manifestación de la realidad, la vida cotidiana, pero que además es

múltiple, situada e historizada, por tanto, subjetivante y encadenante de diversos entornos. En esta lectura, el diálogo —entendido en clave comunicacional— se convierte en el ejercicio de nuestra presencia en lo cotidiano, y la toma de decisiones que nos involucra frente a los factores que son un problema, es decir, la irrupción de la necesidad de tomar una decisión alternativa a lo que vivimos como rutinario individualizado y que no podemos solucionar mediante la aplicación de recetas conocidas (que según Berger y Luckmann, suponen una cantidad importante del cúmulo social del conocimiento). Por tanto, podemos adelantar que esta expresión de la cotidianidad supone un involucramiento en lo social y, por tanto, un efecto colectivo, que es superior a la rutina individual. Y esto ocurre en dos fases: como fisura del conocimiento adquirido y la práctica habituada —es decir que en el ejercicio de la reflexión-acción se configura una nueva práctica-conocimiento, y por tanto, podemos decir que una nueva praxis. Y, principalmente, como instrumentación de la posibilidad de esa praxis en el conjunto de la sociedad. Desde este lugar, lo cotidiano no puede ser una condición casual, y lo interesante de estas lecturas está en que si bien pueden reconocer que el diálogo social está plagado de determinantes, estos no son per se deterministas. Un corrimiento necesario para una época de ideas y pueblos en revolución, que necesitaba ser honesta con los aportes tomados de las corrientes estructuralistas —principalmente el materialismo histórico— pero necesitaba revisiones originales que involucren la experiencia colectiva que se le escapaba de las manos a los agentes de poder.

Pero la praxis supone un proceso de acción/reflexión/acción sobre la realidad vivida. Aquí podemos recuperar a Paulo Freire (1992) y su mira decidida en el inédito viable: la posibilidad de asumir las crisis como oportunidades para el proceso transformador, es decir, para el avance de la utopía colectiva. Esto involucra una definición política de la práctica social educativa, y una revisión de la cotidianidad, que interpela a su permanente revisión por parte de los educadores, intelectuales y militantes. En este sentido, Freire lanzó un alerta sobre la relación basista o espontaneísta que estos grupos tienen con los

sectores populares, en una falsa horizontalidad, de escucha pero no posicionamiento crítico (Freire y Fagúndez, 1985, en Tommasino, 2022). Tal lógica romantiza las prácticas populares y le niega el aporte problematizador a sus procesos de organización y concientización. Esta visión espontaneísta ensalza el sentido común, el devenir causal y la condición de la palabra como esporádica y de la práctica como guía y expresión verdadera. Podemos reconocer que este posicionamiento surge de una fuerte resistencia a la posición elitista o bancaria de la educación. Es comprensible su crítica al predominio de la teoría científica, en términos positivistas y epistémicamente violentos, sin embargo, al no problematizar la realidad y las contradicciones que nos impone sobre el proyecto educativo y político, también termina por revincular la cotidianidad con la habituación. En el espontaneísmo, lo cotidiano oscila entre la anécdota romantizada y el acostumbramiento de la realidad.

Por otra parte, quisiera volver al modo en que la cotidianidad ha sido asociada con la habituación. La psicofisiología refiere a la habituación como una de las principales manifestaciones del aprendizaje, al provocar el establecimiento de una conducta mediante un estímulo que irrumpe permanentemente en la experiencia del sujeto hasta tornarse habitual, al punto de reducir progresivamente su capacidad de respuesta. Los estudios culturales han recuperado este análisis para dar cuenta del proceso de tipificación o institucionalización de conductas valoradas socialmente (o que al menos, no comprometen nuestra indolencia). Desde la epistemología feminista y decolonial, estos procesos de habituación fueron identificados con el triunfo de un entrenamiento moral, normalizadores e instituyentes de la subjetivación de los sujetos dominados (Ahmed, 2019).

Ante esto, la deshabituación implicará la sensibilización ante la alteridad. Frente a la recepción habituada del suceso —aquel ritmo seriado, mecanizado y determinado, en que el devenir es un espejismo que no discute las lógicas estructurales de la vida—, la irrupción del acontecimiento, puede estallar de una forma más o menos imperceptible la

reacción/acción sobre la realidad conocida (Lewkowicz, 2003, en: Colacci y Filippi Villar, 2022). El acontecimiento ya no puede pasarnos desapercibido porque es intensamente subjetivante, reconfigura nuestro modo de ser/estar en el mundo y nuestro ejercicio político en lo común. Recuperando las lecturas que hemos propuesto, podemos encontrar en la deshabituación una fisura en la indolencia, y una puesta en común en la experiencia colectiva como posibilidad, como alimento del inédito viable.

Estas lecturas nos exponen incomodidad a la hora de abordar ciertos criterios epistemológicos, que son necesarios para delimitar la especificidad del estudio del campo educativo, y por tanto, la injerencia profesional de los científicos de la educación. Puntualmente, invito a una reflexión sobre la manera en que se establece el requisito de intencionalidad pedagógica. Se trata de un componente útil para discernir las prácticas de educación social de las meras prácticas sociales con efectos educativos (en la línea de la habituación). No obstante, cuando el investigador, en términos amplios, se limita a la descripción y conclusión sobre estas categorías, sobreponiendo y forzando modelos teóricos en la visión de una realidad que les antecede, ocurre un corrimiento de los compromisos que es delicado. Primero, porque la intencionalidad pedagógica no siempre supone una transmisión en los términos dialógicos, críticos y democratizantes que se esperan, incluso sigue en muchos casos simplificada y camuflada como transposición didáctica (y su consecuente oferta cultural diferenciada). Segundo, porque paradójicamente son los mismos actores sociales que participan de las prácticas sociales y populares que tienen potencia educativa, los que las sostienen pero también los que disputan la posibilidad de redistribución de bienes culturales y simbólicos en la frontera de la (des)afiliación con los ámbitos de formación profesional del campo pedagógico.

¿Qué ocurre cuándo el visado hegemónico de este modo de hac/ser academia pierde terreno en los debates sociales pero, sin embargo, aún detenta el poder privatista y expulsivo que consigue definir quiénes tienen y quiénes no el derecho a enunciar el/su

mundo? ¿Podemos reescribir los códigos académicos y científicos desde la capacidad anfibia de operar en los cotidianos?

¿Podemos desde aquí construir una nueva revisión de la intencionalidad pedagógica, que sea justa con los acontecimientos que irrumpen en la cotidianidad de los actos educativos, que gestan sensibilización y por tanto, praxis dialógica entre una realidad que nos sucede y una vida que nos interpela colectivamente?

Volver la mirada sobre una pedagogía de la cotidianidad supone una reivindicación de las prácticas sociales educativas que expresan acontecimientos en el entorno habituado. Existe un intersticio que parece vacante; el de Ezequiel haciendo de su espontaneidad una interrupción del dolor que las privatizaciones del saber aplastan sobre sus compañeros. Rompiendo la indolencia, en una suerte de praxis educativa genuina, que se escabulle tanto de la intencionalidad pedagógica de los modelos teóricos, como de la espontaneidad romantizada por los basistas. Escena acontecimental que se comporta como una traducción performática del enunciado liberador: “Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo” (Freire, 1970).

Desde la investigación militante, invitamos a sensibilizar nuestro enfoque sobre los múltiples sentidos y praxis sociales que conviven en la educación permanente de nuestras experiencias. Investigación que es apuesta política por el anhelo domesticado al calor de las luchas sociales, que tiene una potencia redistributiva feroz sobre las pretensiones de autoridad sostenidas con la privatización de los saberes sociales. Conceder atención a los actos de presencia (Despret, 2022) significan reconocer táctilmente la exquisitez de una condición pedagógica que toma posición en el curso de lo cotidiano para irrumpir como reflexión/acción sobre la realidad y la experiencia vital y colectiva. Y también compromete una renuncia del control de nuestros propios estándares, nuestros anclajes defensivos, nuestras seguridades epistémicas y nuestro miedo a aquietar los sonidos

privados, con los que ensordecemos y nos hacemos notar para que no se nos note una perplejidad que puede exponernos vulnerables. Renuncia que no es un salto al vacío, sino una vuelta al mundo no tan conocido cómo lo creíamos, un ínfimo reconocimiento de otros seres que cuentan, de otros latidos que supuran, de otras tramas que anudan la experiencia vital de los pueblos.

Referencias Bibliográficas

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

Berger, P.; Luckmann, T. (1993 [(1967)]). *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Editorial Cactus.

Filippi Villar, J. y Colacci, R. (2022). Pliegues y despliegues de la extensión crítica: Aportes desde el acontecer feminista. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1–11. Disponible en: <https://doi.org/10.48162/rev.36.053>

Freire, P. (2015 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

García Molina, J. (2013) Indisciplinar la Pedagogía Social. Virtualidades y obstáculos. *Educatio Siglo XXI*, 31, (2), pp. 35-56.

Tommasino, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En: Parentelli, Varenka (Coord). *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas*. Programa APEX-UDELAR. Doble Clic Editorias.

CONTRIBUCIONES AL CAMPO DE DISCUSIONES TEÓRICAS Y POLÍTICAS SOBRE LA EXTENSIÓN CRÍTICA UNIVERSITARIA: EL CASO DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Educación y Extensión crítica

Queirolo, M. Selene

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades

sele.queirolo@gmail.com

Resumen

La extensión universitaria es una de las funciones centrales de la Educación Superior Pública de grado y de la profesión académica universitaria. Dicha profesión es aquella conformada por sujetos que, en el marco de las universidades y mediante las funciones de investigación, docencia, extensión y gestión construyen y transmiten conocimiento en el marco de la educación universitaria. Sin embargo, dentro del ámbito académico universitario, la extensión no goza del mismo estatus y reconocimiento que tienen los otros ámbitos mencionados. La necesidad de promover e implementar la integralidad equitativa, el enriquecimiento mutuo y la interconexión entre ellas, es uno de los principales fundamentos para la realización de este proyecto. En este contexto, y enmarcado dentro del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica, el presente plan de trabajo se propone contribuir al campo de discusiones teóricas y políticas sobre la extensión crítica universitaria y sus potencialidades pedagógicas para la formación académica integral a partir del análisis de proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde una perspectiva cualitativa con un enfoque biográfico-narrativo.

Palabras clave: universidad; extensión crítica; formación académica

Definición del problema y estado de la cuestión

La extensión universitaria es una de las funciones centrales de la Educación Superior Pública de grado, junto a la docencia, la investigación y, más recientemente, la gestión, constituyendo así la profesión académica universitaria (Duarte da Silva y Alves, 2015; Tünnermann Bernheim, 2000; Marquina, 2021). Estructuralmente, la profesión académica se organiza a partir de posiciones en relación a la jerarquía de cargos de la carrera docente en el sistema universitario y las ofertas que proporcionan cada una de las instituciones. Dicha profesión es aquella conformada por sujetos que, en el marco de las universidades y mediante el ejercicio de

las funciones mencionadas construyen, transmiten y difunden conocimiento (Chiroleu, 2002; Fanelli, 2009; Fernandez Lamarra y Marquina, 2013; Marquina, 2020). Sin embargo, la extensión no goza del mismo estatus y reconocimiento que tienen las restantes funciones sustantivas, se encuentra jerárquicamente inferiorizada, tanto en lo académico como en lo presupuestario (Tommasino y Cano, 2016, Lapadula y Aguirre, 2022). Sin embargo, hace algunos años que la situación ha comenzado a cambiar, con lo cual la extensión está teniendo más lugar y relevancia (Lapadula y Aguirre, 2022). Dentro de la tradición universitaria argentina, la extensión se gesta en los acontecimientos ocurridos en la Reforma del '18, momento en el cual la misma se constituye como un pilar más de la universidad pública (Herrera Albrieu, 2012; Vuksinic y Méndez, 2018) y se plantea “el compromiso social de la universidad como institución” (Díaz de Guijarro y Linares, 2018, p.156). Es decir, que la misión predominante de esta es social, con lo cual, las carreras debieran orientarse a las demandas y necesidades sociales y no solamente en favor del mero beneficio individual y la mano de obra para empresas privadas (Díaz de Guijarro y Linares, 2018). Durante el siglo XX, predominaba una perspectiva tradicional de la extensión, que planteaba, justamente, la extensión de los conocimientos de la academia hacia el resto de la sociedad, de manera “difusionista-transferencista”. Esto es, vinculaciones con “el medio social” unidireccionales, donde el saber y el hacer eran poseídos únicamente por lxs académicxs (Tommasino y Cano, 2016; Tapia, 2018; Camilloni et al., 2013). No obstante, esta “se ha ido resignificando o resemantizando, fortaleciéndose como función sustantiva y desarrollándose en sus otras tres dimensiones: pedagógica, dialógica y social como agente de transformación” (Camilloni et al., 2013, p. 48). De esta manera, otro paradigma (crítico) nace en contraposición al anterior y, además, plantea una cuestión fundamental no presentada: la integralidad e interconexión entre las funciones universitarias (Tommasino y Cano, 2016). La extensión crítica da cuenta de un proceso social, político, pedagógico y cultural dialógico que se constituye como una de las funciones sustantivas de la universidad pública, con el fin de promover transformaciones sociales y políticas desde el compromiso social universitario. Asimismo, nos permite pensar en la formación de lxs estudiantes universitarixs y, así, en el desarrollo y proyección de la profesión

académica, desde una perspectiva integral (Medina y Tommasino, 2018; Tommasino y Cano, 2016; Torres Pernalet y Trápaga Ortega, 2010; Cano Menoni, 2014; Perez et al., 2009; De Sousa Santos, 2010, Freire, 1973). Da cuenta de la comunicación entre los saberes académicos y los saberes populares, dando como resultado un diálogo de saberes y prácticas que permite la horizontalidad y la integralidad en sus acciones (Tommasino y Cano, 2016; Cano Menoni, 2014; Perez et al., 2009; Freire, 1973; Huergo, 2004; Huergo, 2006). Es decir, una preparación académica que refleje la dimensión ética que conlleva formarse para contribuir y estar al servicio de la sociedad en la aplicación, despliegue y transformación de nuestros conocimientos, y en la co-construcción de otros nuevos. Implica reflexionar sobre la capacidad de la Profesión Académica Universitaria, anclada en la extensión crítica, para la co-creación de “intelectuales críticos” que tengan conciencia social y se caractericen por su labor solidaria, transformadora e igualitaria (Perez et al., 2009; Tommasino y Cano, 2016). De esta manera, la inquietud principal que nace de esta investigación es ¿cómo el ejercicio de la extensión universitaria aporta al potencial desarrollo y proyección de la profesión académica si exploramos en los sentidos y significados de la experiencia educativa de quienes se están formando y que, a su vez, participan en la extensión universitaria de la UNMDP? Esos sentidos y significados serán de estudiantes extensionistas participantes de dos proyectos de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata: uno de la Facultad de Humanidades, denominado "Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela" (PCV) y otro, de Cs. de la Salud y Trabajo Social, llamado: “Que se escuche la ESI: Educación sexual integral, de la escuela a la radio, de la radio a la comunidad”. Ambos abordan temáticas educativas en el nivel secundario y cuentan con un grupo de extensionistas universitarixs que están en constante actividad hasta la actualidad. Por ende, el objetivo general radica en analizar el aporte del ejercicio de la extensión universitaria al potencial desarrollo y proyección de la profesión académica, desde una perspectiva integral, a partir de la interpretación de los sentidos y significados que lxs estudiantes extensionistas le atribuyen a sus experiencias en Proyectos acreditados de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Por su parte, los objetivos específicos son los siguientes. En primer lugar, identificar, en los documentos normativos e

institucionales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), las distintas dimensiones epistémicas y teóricas que asume la extensión en tanto función sustantiva de la profesión académica universitaria, articulando con el marco teórico respectivo. En segundo lugar, caracterizar a los proyectos de extensión: "Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela" (PCV) (Facultad de Humanidades) y "Que se escuche la ESI: Educación sexual integral, de la escuela a la radio, de la radio a la comunidad" (Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social), desde las voces y experiencias de lxs docentes responsables del proyecto, en sus diferentes etapas e instancias de concreción, prestando atención a sus líneas teóricas, objetivos, vínculos con la escuela secundaria, el efecto sinérgico del ejercicio integrado de las funciones y la perspectiva pedagógica que asumieron desde contextos disciplinares e institucionales diferentes. En tercer lugar, explorar los sentidos y significados que lxs estudiantes extensionistas le atribuyen a su propia experiencia en dichos proyectos, para su formación integral, en el devenir de su trayectoria académica, desde el enfoque biográfico-narrativo. Y por último, en cuarto lugar, analizar, desde los registros documentales y biográficos recopilados, los aspectos que la experiencia extensionista aporta como impulsora del potencial desarrollo y proyección de la profesión académica en estudiantes universitarixs.

Metodología: la perspectiva cualitativa

La metodología que se implementará será de corte cualitativa, ya que nos permite indagar, de forma profunda, en las prácticas, los conocimientos y las diversas perspectivas que contienen lxs actores y actrices respecto de nuestro fenómeno de estudio (Vasilachis, 2006). Es decir, "permite obtener de manera flexible una información rica y profunda, en las propias palabras de los actores" (Marradi et al., 2007, p. 220). Esta, también, nos brinda la posibilidad de "conocer la(s) mirada(s), perspectiva(s) y el marco de referencia a partir del cual las personas y actores organizan y comprenden sus entornos y orientan sus comportamientos" (De Sena et al., 2012, p. 3). El enfoque metodológico a desplegar será el biográfico-narrativo, este se afirma no sólo en una secuencia instrumental-técnica, sino en una forma particular de construir, habitar e interpretar la realidad (Bolívar, 2016; Arfuch, 2018): la narrativa resulta así apropiada para la

especificidad, complejidad e intransferibilidad de los procesos educativos convirtiéndose en una “forma particular de contarnos nuestra historia” (Passeggi, 2020, p. 125); de aproximarse a la vida cotidiana educativa de lxs estudiantes (Connely y Clandinin, 1995; Porta, 2020; Porta, 2021). De allí su valía y fundamento a la hora de indagar nuestro objeto de estudio desde un entramado de tipologías narrativas y discursivas de corte normativo e institucional y las propias vidas narradas por los protagonistas en relación a las polifónicas experiencias formativas que acontecen en el despliegue de la extensión universitaria en el desarrollo y proyección de la profesión académica. La investigación constará de cuatro fases que se cumplirán de forma recursiva y espiralada. La primera fase, de tipo exploratoria, se centrará en la identificación de las dimensiones epistémicas y teóricas que asume la extensión universitaria en los documentos normativos e institucionales de la UNMDP (disposiciones estatutarias, resoluciones, OCS, OCAs, convenios. etc), a través de la técnica de análisis de documentos. Esta nos brinda la posibilidad de retornar a un tiempo pasado para poder comprender una situación actual, y además, contextualizar nuestro objeto de estudio (Yuni y Urbano, 2014). En la segunda fase, se procederá a realizar una caracterización de los proyectos mencionados, los cuales han sido seleccionados siguiendo el criterio de actividad constante y fuerte composición de estudiantes como extensionistas que los conforman. Ambos trabajan en el contexto escolar secundario, pero desde abordajes disciplinares y contextos institucionales diversos. Dicha caracterización se hará a partir de las voces y experiencias de lxs docentes responsables de éstos, a través de entrevistas semi-estructuradas. Estas dan cuenta de la centralidad de un tema de interés, sobre el cual se debe basar la entrevista, definido por los objetivos de la investigación (Vela Peón, 2001; Meo y Navarro, 2009; De Sena et al, 2012). En la tercera fase, se procederá a explorar los sentidos y significados de lxs estudiantes extensionistas respecto a su propia experiencia en dichos proyectos en el devenir de su trayectoria universitaria y académica, desde sus propias narrativas biográficas. Tal como plantea Porta y Yedaide (2014), este enfoque “permite el acceso a los mundos simbólicos que habitan las personas, que recrean y reinventan al narrar, y los hace objeto de reflexión, revisión y cambio” (p. 181). La técnica será la entrevista en profundidad biográfico-narrativa (Bolívar, 2016; Porta, 2021), ya que nos brinda “la posibilidad de conocer,

a través del relato de los actores, situaciones no directamente observables” (Marradi et al., 2007, p. 220), esto es, aquellos sentidos resemantizados a partir de la narrativa experiencial del sujeto (Bolívar, 2016; Porta, 2021). Finalmente, en la cuarta fase, procederemos a analizar los registros documentales y biográficos recopilados a través de las entrevistas a lxs estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Cano Menoni, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO.

Camilloni et al. 2013. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*. CLACSO.

Chirolleu, A. (2002). La Profesión Académica En Argentina. *Revista (Syn)Thesis*. 7(1), 41-52.

De Sousa Santos, B. (2010). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Universidad de la República.

Díaz de Guijarro, E. y Linares, M. (2018). *Reforma Universitaria y Conflicto Social 1918-2018*. Batalla de Ideas Ediciones.

Duarte Da Silva, L. y Alves, L. R. (2015). La Gestión de la Extensión Universitaria: una nueva sinergia entre los tres pilares de la educación superior universitaria. *Invenio*. 18, (34), 9-22.

Fanelli, A. (2009). Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. *Revista Argentina de Educación Superior* 2,(2), 163-165.

Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco* 23(1), 99-117.

Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. CLAYSS.

Tünnermann Bernheim, C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*.

- Huergo, J. A. (2004). *La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación en AAVV* (2004). *Debates sobre el sujeto. Perspectiva contemporánea*. Divc-Siglo del Hombre.
- Huergo, J. A. (2006). Un modo de construir el compromiso social de la universidad. *Revista Tram(p)as*. (35). Universidad y Compromiso Social. Secretaría de Investigación Científica y Posgrado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización del medio rural*. Siglo XXI.
- Marquina, M. (2020). Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective. *Higher Education Governance & Policy*. 1(1), 63-75.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación* 12 (24.2), 19-36.
- Tommasino, H; Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*. (67), 7-24.
- Torres Pernalet, M. y Trapaga Ortega, M. (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad. Retos y Perspectivas*. Paidós..
- Pérez, D. A., Lakonich, J. J., Cecchi, N. H. y Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. IEC-CONADU.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coordinadora). (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Meo, A y Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Oicom System.
- De Sena, A., Del Campo, N., Dettano, A., García Acevedo, M., Saenz Valenzuela, M. (2012). La entrevista como modo de indagación social. Una experiencia compartida. En Gómez Rojas, G. y De Sena, A. (compiladoras). (2012). *En clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social*. Ediciones Cooperativas. En prensa.
- Herrera Albrieu, M. L. N. (2012). *Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina*.
- Vuksinic y Méndez. (2018). *A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación*.
- Lapadula, F. y Aguirre, J. (2022). Extensión universitaria, formación de docentes y profesión académica. Estudio exploratorio en académicos/as de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Extensión en Red*. (13), <https://doi.org/10.24215/18529569e028> - <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>
- Rueda Beltrán, M., Canales, A., y Leyva, Y. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México, en Mario Rueda Beltrán (coord.). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. Issue-unam, pp. 15-69.

LA VIRTUALIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA, UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR EL CAMPO DE LA PRÁCTICA

Formación del Profesorado

Alpern, Liliana;

ISFD N° 117 (San Fernando, Buenos Aires)

Red ENCAHIN (Región VI - Bs As)

Equipo Regional de Investigación sobre el Programa ATR – Región VI
lilianaalpern@yahoo.com.ar

Espíndola, Susana;

ISFD N° 39 (Vicente López, Buenos Aires)

Red ENCAHIN (Región VI - Bs As)

Equipo Regional de Investigación sobre el Programa ATR – Región VI
suespindola@yahoo.com

Zabala, Mercedes;

ISFD N° 52 (San Isidro, Buenos Aires)

Equipo Regional de Investigación sobre el Programa ATR – Región VI

GIESE (CIMED-UNMDP)

mercedeszabala2@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la investigación educativa en la formación y la práctica docente, entendiendo que su amalgama produce múltiples posibilidades de construcción colectiva de la docencia y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita (Diseño Curricular, 2008). Experiencias realizadas en los profesorado de los Institutos de Formación Docente de la Región 6ta. de la provincia de Buenos Aires

revelan la importancia de algunos dispositivos derivados de la investigación educativa en la formación de nuestros estudiantes.

Particularmente consideramos que los enfoques de investigación narrativos y autoetnográficos abren un campo fértil a la reflexión y transformación de las propias prácticas inscriptas en entramados institucionales y sociales complejos a los que podemos aproximarnos desde una mirada amplia que posibilite el interjuego entre lo personal y lo político-social (Stacy Holman, 2015).

Durante los años 2020 y 2021 docentes y estudiantes de Institutos Formadores en el Campo de la Práctica Docente trabajamos virtualmente en contexto de ASPO y DISPO como consecuencia de la pandemia. Los edificios escolares permanecieron cerrados y los deseos de los estudiantes de realizar sus prácticas en la escuela se desvanecieron rápidamente, sentían y expresaban que “era un año perdido”; hacer las prácticas era sinónimo de ponerse el guardapolvo, ir a la escuela, estar con los niños y ver cómo se enseña. No fue tarea sencilla, en ese contexto, canalizar este sentimiento de frustración colectiva. También para nosotras significó repensar los dispositivos y experiencias que ofrecíamos en Campo de la Práctica. ¿Cómo acercar a nuestros estudiantes a una escuela que había cambiado? ¿Era pertinente seguir pensando la escuela desde las mismas categorías?

Con la intención de acercarnos a las escuelas concretamos entrevistas a directivos, docentes, integrantes de Equipos de Orientación Escolar y bibliotecarias. Desde el punto de vista metodológico, las entrevistas adoptaron la forma de un diálogo virtual guiado. Los diálogos eran muy ricos, no solamente porque circulaba la palabra entre todos los participantes sino porque, además, circulaban sentimientos de empatía y confianza que permitían reflexionar sobre las escuelas y sus contradicciones, las desigualdades sociales y su profundización en el contexto de pandemia, la entrega de bolsones de alimentos junto con cuadernillos para los niños, la relación con las familias y la revalorización del trabajo docente, la necesidad de construir redes de contención, contribuyendo todo a la formación profesional de nuestros estudiantes. Como cierre de esta experiencia propusimos encarar como culminación de Campo de la Práctica la participación colectiva en la red Encuentro de Cátedras que Hacen Investigación (EnCaHI). Esta red reúne cátedras de todos los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Región 6ta. de la Provincia de Buenos Aires desde el 2009.

Por último, y más allá del enorme placer que las experiencias realizadas nos producen y el reconocimiento de ciertos logros en el trabajo colectivo encarado durante estos años; creemos que se necesitan políticas públicas que promuevan y financien las prácticas investigativas en los Institutos de Formación Docente; reconociendo y valorando las producciones propias de estas instituciones.

Palabras clave: formación docente; investigación; pandemia.

Introducción

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (Connelly y Clandinin;1995:11)

El inicio del ciclo lectivo 2020 se vio bruscamente interrumpido como consecuencia de la pandemia. En ese contexto iniciamos la cursada de *Campo de la Práctica*. Para poder hacer pie, fuimos construyendo redes entre todes les integrantes de los institutos formadores (directives, docentes, estudiantes, etc.) como así también entre los institutos de la Región 6ta. de la Provincia de Buenos Aires a la que pertenecemos. Ya nada iba a ser igual. El diseño curricular para la formación docente del nivel primario de esta jurisdicción establece como eje de Campo de la Práctica de 2do año realizar una aproximación desde la investigación cualitativa a la comprensión de la institución escolar que en la presencialidad se traduce en largos períodos de permanencia en las escuelas realizando observaciones participantes.

Durante el bienio 2020-2021 tuvimos que generar diferentes dispositivos virtuales para intentar sostener los propósitos de este espacio curricular y no perdersnos en la incertidumbre y el desasosiego de ese momento. Afortunadamente contábamos en la región con una experiencia previa de trabajo en conjunto que facilitaba lograr acuerdos. Debimos decidir sin saber qué estaba pasando y avanzar con la incertidumbre de tomar decisiones novedosas, fueran acertadas o no. Nos sostenía la convicción o la necesidad de mantener el sentido y los propósitos que, a lo largo del tiempo, fuimos construyendo conjuntamente y en consonancia con el diseño curricular para la formación docente.

Habitualmente, en el primer cuatrimestre les proponemos a los estudiantes realizar un trabajo de exploración y análisis de las propias biografías escolares entendiendo que comenzamos a formarnos como docentes en el transcurso de nuestra escolaridad previa. Allí internalizamos cuestiones de nuestro quehacer, aprendemos a enseñar, a aprender, a ser maestros y alumnos y a relacionarnos con los otros y con el conocimiento. Recuperar y compartir historias escolares vividas nos permite reconocer huellas propias y comunes, modelos de ser y de sentir; formas de hacer y de transmitir (Alliaud, A. 2007). En el segundo cuatrimestre, la actividad está más orientada al contacto con las escuelas primarias y finaliza con la realización de un proyecto en el que todo el grupo de estudiantes desarrolla con los niños alguna actividad de tipo institucional: juegos, “kermés” literaria, huerta, reciclado, festival de títeres, talleres, etc. Este es un gran momento para ellos, ya que es la primera acción que planifican y ponen en práctica como docentes en formación con un grupo de niños en una escuela concreta.

Desarrollo

El Campo de la Práctica en ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)

A pesar de que las instituciones educativas permanecieron cerradas nos parecía fundamental el contacto con los actores institucionales. Pensamos en la alternativa de realizar entrevistas virtuales por lo tanto nos pusimos en contacto con maestros, directivos, bibliotecarios, integrantes de Equipos de Orientación Escolar (EOE) quienes, a su vez, nos fueron contactando con otros colegas e instituciones de la zona de islas de Tigre. También, nos involucramos en una investigación sobre el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR) que se puso en marcha en la provincia de Buenos Aires entre los meses de octubre y diciembre del 2020 y que contó con la participación de estudiantes de 3ro. y 4to año de los institutos de formación docente.

Logramos concretar una gran cantidad de entrevistas que, desde el punto de vista metodológico, adoptaron la forma de un diálogo virtual guiado. En estas no solamente circulaba la palabra entre todes les participantes sino, además, circulaban sentimientos de empatía y confianza que permitían reflexionar sobre las escuelas y sus contradicciones, las desigualdades sociales y su profundización en este contexto, la entrega de bolsones de alimentos junto con cuadernillos, la relación con las familias y la revalorización del trabajo docente, la necesidad de construir redes de contención, etc. De alguna manera, este contacto renovó el entusiasmo y permitió redimensionar la función de la escuela y la tarea que lleva a cabo. Martín Ferguson, quien desempeñaba el cargo de director en una de las escuelas, nos dice: “La escuela es un ámbito que está vivo y donde todavía el vínculo humano, la relación humana se puede desarrollar. ... Es en ese territorio de la oralidad pero también de los cuerpos en acción donde podemos desarrollar un camino hacia una pedagogía de la ternura, diría Freire; una pedagogía que salga de los sometimientos”.

Después de esta experiencia, propusimos la participación colectiva en el Encuentro de Cátedras que Hacen Investigación (EnCaHIIn). Un nuevo desafío para todes que implicó una serie de acuerdos grupales, la lectura y relectura de las entrevistas para comenzar a construir categorías de análisis a partir de la interpretación que hacíamos de las voces de les docentes y profesionales con les que habíamos dialogado. De esta forma, fuimos encontrando algunas palabras o frases que surgían con fuerza en los relatos y que, de alguna manera, se reiteraban, dando forma a cuatro categorías: vínculos, compromiso/pasión, proyectos y contextos. En base a estas categorías y teniendo en cuenta la propuesta regional del EnCaHIIn 2020, algunos estudiantes armaron grupos de trabajo para la presentación de audios tomando como referencia estas categorías; otros optaron por hacerlo individualmente. También incorporaron formatos diferentes al de la exposición de trabajos; por ejemplo, hubo grupos que simularon un programa de radio o una charla entre compañeres de estudio, entre otras propuestas. Los tiempos, como

siempre, fueron escasos y, en general, la primera versión fue la que se compartió en el EnCaHIn. De alguna manera, darle vida a este proyecto significó trascender las fronteras del aula, pasar de un ámbito más íntimo y privado a un espacio público donde las miradas y las voces se amplifican.

La investigación como dispositivo para conocer la escuela

La propuesta curricular para la formación docente inicial en la provincia de Buenos Aires intenta dar un sustento teórico-práctico a la práctica profesional actuando como marco condicionante. Revisar los dispositivos que ofrecemos a nuestros estudiantes en el Campo de la Práctica del Profesorado nos permitió registrar las primeras preguntas: En este contexto ¿Cuáles son las habilidades/capacidades/desempeños que sería mejor acompañar en mis estudiantes? ¿Mejor para qué y para quienes? ¿Qué priorizar al pensar en la acreditación? ¿Qué promovemos en los dispositivos que proponemos en la formación inicial? El dispositivo propuesto permitió adentrarnos en los relatos de quienes hicieron la escuela en tiempos de pandemia. Diseñar los encuentros, escuchar diferentes historias y percepciones posibilitó la construcción de nuevos significados y sentidos acerca del trabajo docente a través de la investigación cualitativa que comprende la hermenéutica como herramienta. La necesidad de acercar la escuela a los estudiantes en formación promovió la comprensión de fenómenos y procesos que se vivieron en ese momento, por lo tanto, más que la recolección de datos se priorizó el contacto con la experiencia e historias de diferentes actores. En este sentido recuperamos la idea de experiencia en términos de Levinas quien la distingue “por un lado como la realidad dada a la receptividad, y por otro la realidad dada la significación que esta puede revestir” (Levinas, 2013: 17). Aproximarse a estas historias desde una actitud de investigación hace que el conocimiento de lo que ocurre en la escuela se problematice y potencie la construcción de nuevos significados que permitan cuestionar y repensar nuestras prácticas.

Con la convicción de que las prácticas tienen un poder formativo y performativo a través de las rutinas y relatos que circulan, este trabajo plantea la investigación educativa como dispositivo para la formación profesional de los docentes en consonancia con los lineamientos curriculares actuales para el nivel y con los trabajos que revelan la importancia de reflexionar sobre la práctica. La investigación como una invitación a reconocer los vínculos existentes entre las historias personales y el desempeño profesional de los docentes (Alliaud; 2007); a transformar lo personal en político (Stacy Holman; 2015) cuando se convierte la teoría en acción en el momento en el que los relatos le dan vida a la teoría al conjugarse con un contexto político, social y económico específico.

Connelly y Clandinin (1988) plantean que el conocimiento práctico está en la práctica, de manera que analizarla nos permitirá comprender y reconstruir el pasado para poder enfrentar las exigencias presentes. Asumir esta dimensión práctica del conocimiento conlleva aceptar su construcción subjetiva y social ya que se concibe en relación con el contexto que lo rodea nutriéndose de herramientas para conocer y comprender. De esta manera, en línea con los autores que venimos mencionando en este trabajo, entendemos a la investigación en los institutos de formación docente como una política comprometida con la creación de un espacio de diálogo y debate que, al decir de Holman (2015), investigue y modele el cambio social.

Este trabajo se nutre de las corrientes críticas que ven en la escritura y toma de la palabra un acto político y emancipador y en las pedagogías decoloniales que cuestionan la racionalidad colonizadora, universalista y mecanicista (Yedaide y Porta, 2017). Matrices interpretativas, las de la modernidad/colonialidad, que impregnan y forman parte de nuestras propias subjetividades o habitus, en palabras de Bourdieu; configurando nuestras maneras de pensar, actuar y sentir. Por eso, la principal sublevación es con respecto a nosotros mismos para evitar reproducir aquello que cuestionamos. Para nosotres, la sublevación se produce en el diálogo y la escritura colectiva. Por consiguiente, este relato

incompleto se inscribe en esta necesidad constante de hacer públicas nuestras experiencias locales, acotadas a un espacio y a un tiempo y, de esta forma, realizar el ejercicio de desnaturalizar las verdades que se nos presentan como absolutas y universales.

La investigación en el nivel superior como política educativa

Las investigaciones, trabajos y experiencias mencionadas dan cuenta de la potencialidad de la investigación en la formación docente, pero en este trabajo nos gustaría destacar la particularidad de las entrevistas en los tiempos de virtualidad. Previo a la pandemia, cuando ingresábamos a las escuelas encontrábamos disposición para contestar nuestras preguntas pero en espacios y tiempos acotados, fragmentados ya que muchas veces la imprevisibilidad de la práctica no lo permitía: había disposición, pero no disponibilidad. Los espacios generados en las entrevistas por zoom generaron otro tipo de encuentros entre la escuela y el instituto, ya que se planteó desde la necesidad de dialogar y compartir un momento inédito que nos atravesaba a todos. Esta experiencia nos permitió otra dinámica para pensar las formas de acercarnos a conocer la escuela: conocerla a través de los relatos de sus protagonistas asumiendo la investigación desde un lugar de encuentro, de construcción colectiva. En esas conversaciones nos afectábamos mutuamente al reflexionar sobre lo que se estaba haciendo, volver sobre los supuestos que sostienen nuestras prácticas, y sobre todo valorar el trabajo que se estaba haciendo, posibilitando intercambios diferentes a los acostumbrados. “La relación con el otro me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrirme recursos siempre nuevos” (Levinas, 2013: 56).

Recuperamos el trabajo publicado en marzo 2020 cuando investigadores argentinos invitan a pensar

la pedagogía en términos vitales como forma de ser, estar y sentir otros mundos posibles... saliendo de opciones metodológicas homogeneizantes y miradas restringidas sobre los procesos de enseñar y aprender. El mundo es pedagogía y la pedagogía es el mundo”, los espacios de escucha mutua nos afectaron a todos ya que la “reciprocidad y re-conocimiento del otro corren la individualidad y presentan la condición grupal como la opción válida para la vida social. (Bazán y Porta; 2020, p. 13 -14)

Nos permitió otra valorización de la palabra del otro, empatizar, el eje era conocer lo que el otro está llevando adelante desde su propia palabra. Las entrevistas resultaron así más significativas que cuando vamos a observar ya que hacíamos registros de lo que “sucedió” desde nuestras propias percepciones y supuestos sin comprender muchas veces las intenciones o razones de las personas involucradas en dichos acontecimientos.

Reflexiones finales

La virtualidad y la posibilidad de estos encuentros fuera del ámbito escolar, nos permitió repensar el tiempo en que realizamos las prácticas en las escuelas: un tiempo sembrado de “contra-tiempos” que interfieren con la continuidad del discurso. Estamos convencidas que los trabajos realizados no pueden quedar relegados a ser leídos sólo en el ámbito de su producción: es de suma importancia la socialización de la investigación como posibilidad para seguir elaborando con otros. El trabajo no concluye con el informe final; ponerlo en discusión con otros nos permite avanzar en nuevas comprensiones y seguir generando preguntas para ello son necesarias políticas públicas que acompañen y financien proyectos de investigación en el nivel terciario y se deje a merced de las buenas voluntades.

Lo vivido nos permite preguntarnos cuánto de esta observación participante podría/debería realizarse fuera del ámbito escolar a través de entrevistas con la posibilidad

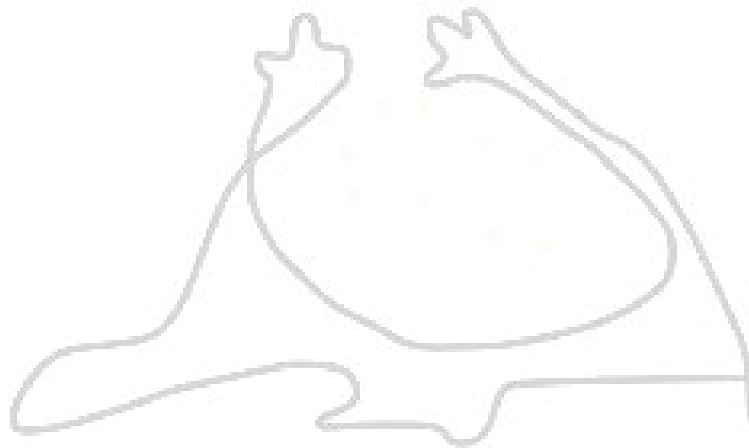
temporal de reflexionar, permitiendo el intercambio con todo el grupo y no solo con los estudiantes que concurren a determinada escuela. Las herramientas virtuales que nos vimos obligadas a utilizar se volvieron así una oportunidad futura de enriquecer este Campo.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Serie Documentos de Trabajo. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Diseño Curricular para la Formación Superior. Niveles Inicial y Primario* (2008) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Buenos Aires.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), pp. 279-309.
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Holman Jones, S., (2015). Autoetnografía (pp. 262-315). En Denzin y Lincoln (2015) *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Levinas, E.; (2013). Traducción Guillot, D. 7° reimpresión.E. *Humanismo del otro hombre*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Tranier, J., Bazán, S., Porta, L., y Di Franco, M. G.; (2020). Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis educativa*, 24(2), pp. 17-34.

Yedaide, M. M. y Porta Vázquez, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. (Vol. 19). *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. 19 (11), pp. 1-13.



CORPOREIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE: TEJIENDO SENTIDOS PARA OTROS MUNDOS POSIBLES EN LOS PROFESORADOS DE MAR DEL PLATA

Formación del Profesorado

Benito, Cecilia

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades - Departamento de Ciencias de la Educación - Licenciatura en Ciencias de la Educación

ceciliabenito80@gmail.com

Galasse, Ma. Laura

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades - Departamento de Ciencias de la Educación - Licenciatura en Ciencias de la Educación

malagalasse@gmail.com

García París, Rocío

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades - Departamento de Ciencias de la Educación - Licenciatura en Ciencias de la Educación

rocio.garciaparis@gmail.com

Torres, Laura

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades - Departamento de Ciencias de la Educación - Licenciatura en Ciencias de la Educación

agua1379@yahoo.com.ar

Resumen

El siguiente estudio forma parte de una micro-experiencia de investigación realizada en el marco de la cursada del Seminario de Investigación de la Licenciatura en Ciencias de

la Educación. Mediante el mismo buscamos explorar los sentidos que asume la corporeidad en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de los Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de Mar del Plata desde tres dimensiones, cartografiando las experiencias que se viven en los ISFD en la materia Corporeidad y Motricidad, reconociendo las relaciones entre corporeidad y formación docente en las experiencias educativas de esta asignatura y comprendiendo los modos en que se define la corporeidad en estos contextos.

Palabras clave: corporeidad; formación docente; experiencias educativas

Desarrollo

Consideramos que es fundamental abordar la formación de docentes desde nuevos espacios alternativos que desafíen las formas más rígidas, producto de la modernidad, que aún permanecen ancladas en las instituciones educativas actuales, (Alliaud,2021). Al respecto, Davini (1995) hace referencia a la importancia de comprender las tradiciones que sobreviven en el currículum y en los discursos ya que estas son, en definitiva, las que orientan nuestras prácticas. La autora señala que las mismas son las configuraciones de pensamiento y acción que se encuentran incorporadas a las prácticas y a la conciencia de las personas, construidas históricamente y que se mantienen en el tiempo por estar institucionalizadas.

Por su parte, el Diseño para la Educación Superior propone la materia Corporeidad y Motricidad en el primer año de los profesorado de Educación Inicial y Primaria considerando que el cuerpo construye su identidad desde el conjunto de prácticas sociales, corporales y motrices. Así, esta materia busca contribuir a deconstruir los modos en que la biografía escolar condiciona la corporeidad y motricidad del sujeto-docente, la relación educativa, el trabajo en los espacios escolares y la comunicación de saberes. Si bien desde el campo de la psicomotricidad se atienden aspectos comunicativos del cuerpo del adulto como la gestualidad, las expresiones del rostro, la mirada, la escucha, la actitud postural, sin desconocer sus aportes, nos enfocaremos en este trabajo desde la construcción social y cultural del cuerpo. Desde esta perspectiva, entendemos que la preponderancia del modelo eurocéntrico basado en la idea binaria cartesiana ha marcado a fuego varias

generaciones de docentes y continúa contribuyendo a la colonización del ser y del saber (Porta, Yedaide, 2007). La escisión entre razón y cuerpo/naturaleza y la jerarquía histórica del primer término sobre su contraparte (Quijano, 2000), marcó la separación entre mente y cuerpo, subjetivizando radicalmente a esta última (Lander, 2000). Jackson (1983) por su parte plantea que la percepción del cuerpo como “signo o símbolo” hizo que se considerase pasivo e inerte; un objeto sobre el cual se proyectaban patrones sociales, descuidando el carácter activo y transformador en la praxis social (Lazzaris 2020).

Para Le Breton (2002) “el cuerpo es la interfaz entre lo social y lo individual, la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico” (Le Breton, 2002), entendiendo que tanto los sentimientos como las emociones no son puramente fenómenos fisiológicos o psicológicos, por el contrario, afloran como respuesta a convenciones que no están alejadas del lenguaje, pero se distinguen de ellas. Las emociones nacen “de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia; son pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores” (Le Breton, 2009 en Lazzaris 2020).

La tradición normalizadora-disciplinadora en la formación de docentes tiene su origen a partir de la consolidación de las naciones modernas las cuales requerían la formación de ciudadanos a través del disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica (Davini, 1995). En esta misma línea Foucault (2002) agrega que el poder ha penetrado en los cuerpos buscando docilizarlos y someterlos con métodos disciplinarios que permiten controlarlos, manipularlos, darles forma, educarlos, hacer que obedezcan. Esta construcción histórica y social se inscribe en los cuerpos y determina nuestra forma de actuar, sentir o pensar, organizando nuestras prácticas y representaciones

Para los discursos pedagógicos modernistas, el papel del cuerpo estaba planteado necesariamente como el de un cuerpo educado sin autonomía propia. Las nuevas miradas plantean una pedagogía que eduque desde el cuerpo. Para McLaren (1997), esta nueva

mirada implica necesariamente “que, como educadores en la era posmoderna, empecemos a examinar aspectos como la feminización y la masculinización del cuerpo y la cosificación del cuerpo político” (McLaren 1997 en Lazzaris 2020).

Porta y Ramallo (2018) plantean que “reconocer estos opuestos binarios en los textos, demostrar cómo están relacionados, como uno es el central, el natural y el privilegiado, y el otro es el ignorado, reprimido y marginado sería un gran paso. Componer una pedagogía que des - hace o revierte esa jerarquía en forma temporaria, podría significar lo contrario de lo que pareció representar “originalmente” la emoción en el pensamiento pedagógico. Hacerlo sería que razón y emoción dancen un juego libre, cuyos significados no tengan jerarquías estables” (Porta y Ramallo, 2018).

La materia Corporeidad y Motricidad aborda las distintas concepciones de cuerpo y sus dimensiones ética y política desde las propias biografías como condicionantes de las prácticas corporales en los docentes. A partir de los objetivos que nos propusimos buscamos acercarnos a las experiencias educativas de profesores y estudiantes de dicha materia. Dewey (1938) sostiene una visión dinámica de la experiencia referida al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente, a un asunto de conocimiento. Por ello, la experiencia y el pensamiento no constituyen términos opuestos, sino que ambos se refuerzan mutuamente. Para el autor, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia y su objetivo se encontraría en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir un curso subsiguiente de la experiencia. Esto supone involucrar a los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales, en el seno de la comunidad democrática. Por consiguiente, propone concebir a la escuela como una reconstrucción del orden social mayor. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Lo que realmente se aprende en todos y en cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia y la finalidad primordial de la vida –

desde esta visión— se enriquecería en todo momento. Asimismo, Contreras (2011) agrega que la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro, lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. Por tal motivo se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras de “experiencia” y de “alteridad” nos sugieren, plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que éste sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber.

A partir de las entrevistas realizadas a los profesores de la materia nos parece relevante destacar la importancia que tiene esta materia en los inicios de las carreras porque en palabras del Profesor Minuchín: “es una materia que tiene su anclaje en varias, pero que a la vez, tiene su recorte, que es pensar al cuerpo en la educación (...)le das voz a la corporalidad y a la motricidad en la formación docente (...) entender el cuerpo como medio de vínculo con los niños las niñas, con los que están en el grupo pero también en la trama social, una cuestión de cómo nos vinculamos entre todos en esa red” (Minuchín, 2022). Asimismo compartimos la idea de juego y encuentro que plantea el Profesor Migliorata como generador de vínculos, “es un ir a jugar, esto es un poco lo que se transmite también en la materia, es un encuentro, un encuentro porque hay clases, ¿no? Me gusta mucho un encuentro teniendo en cuenta los espacios, los tiempos, estimulan los vínculos con los estudiantes y bueno también la participación” (Migliorata, 2022).

Al plantearles a los estudiantes de la materia de ambos profesores la pregunta ¿Qué considerás que te aporta la materia Corporeidad y Motricidad en tu formación y práctica profesional? encontramos que a partir del pasaje por el dictado de la misma los estudiantes podían visibilizar aportes tanto en lo personal como en lo profesional. Desde sus voces, “Me ayuda a ser más extrovertida y a incorporar lo lúdico a mi vida cotidiana”, “El cuerpo como forma de expresión”, “Lo que más rescato es la parte lúdica para poder trabajar en grupo”, “Nos aporta esa esencia de juego y creatividad que todos tenemos, aún los niños”

y por otro “Considero que aporta, no sólo un gran desarrollo personal con relación al cuerpo y la motricidad, sino que amplía los conocimientos hacia los demás y entender que la corporeidad se manifiesta a través de la motricidad como forma de expresión”, “Se puede crear una mejor relación con los niños dentro del aula, lograr acercarse a cada uno de ellos y que se puedan desenvolver mejor durante los años lectivos”.

Esta exploración se enmarca en una metodología cualitativa que dialoga con las pedagogías críticas y descoloniales, en tanto buscamos visibilizar experiencias pedagógicas desde los relatos de profesores y estudiantes entramando nuestra propia biografía como ex-estudiantes de distintos profesorados.

A partir del análisis documental de diseños curriculares, programas y planificaciones, trabajos prácticos, evaluaciones, material bibliográfico utilizado para las propuestas, fotos y videos, de la observación participante de clases, de entrevistas a los profesores de la materia y encuestas con respuestas abiertas a estudiantes buscamos co-producir conocimientos y generar un aporte que permita dar cuenta de los sentidos que asume la corporeidad en la formación docente visibilizando nuestras propias voces y relatos como participantes de la investigación (Flores, Porta y Sánchez, 2014).

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Editorial Paidós.
- Contreras, D. (2011). En “Experiencias y alteridad en educación”, Skliar y Larrosa (comp). Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Editorial Paidós.
- Dewey, J. (2004 [1938]). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- DGCyE, (2006). *Diseño Curricular para la Educación Superior*. La Plata, Provincia de Buenos Aires.

- Flores, G. Porta, L. y Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina, Año 1, N° 1. pp. 69-81.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores
- Jackson, M. (1983). Knowledge of the body. *Man*, 18; pp.327-345.
- Lazzaris, S. (2020) *Tesis doctoral: Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables: un estudio interpretativo en la facultad de humanidades*. UNMDP
- Le Bretón, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Le Bretón, D. (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- Mc Laren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona; Paidós.
- Lander, E. (Julio de 2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrico. En *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales.Perspectivas Latinoamericanas*.CLACSO .
- Porta, L y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En Kaplan, C. (2018) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Davila.
- Quijano, A. (Julio 2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO

EL CUADERNO DE BITÁCORA Y LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN UN INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Formación del profesorado

Boronat, María José

ISFD N° 19

mjboro@hotmail.com

Leyva Ramos, Miguel

Universidad Nacional de Mar del Plata. FH-FCSyTS

leyvamosmiguel@gmail.com

Resumen

Esta investigación surge porque tuve la necesidad de elegir un tema para mi tesis de maestría. Desde un principio, he pensado en el recorrido que he realizado por varios años en torno a las prácticas docente desde el espacio curricular, como eje vertebrador y articulador: Campo de la Práctica III, de los docentes en formación de tercer año, anteúltimo año de la carrera, en el Profesorado de Educación Primaria, de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata y me parece muy importante el poder investigar acerca del tema, sumándolo como aporte a la Institución. Por otro lado, no puedo dejar de destacar los seminarios de la Dra. Liliana Sanjurjo, de la Dra. Caporossi, a quienes tuve la posibilidad de escuchar en varias oportunidades: en el curso de Atlas TIC, en la Maestría en Campo de la Práctica y en el Doctorado en Arte y Humanidades. En sus seminarios e investigaciones recuperaron, desde una vasta bibliografía, las categorías que hacen a las buenas prácticas, con la narrativa como metodología de investigación, sus alcances desde el análisis interpretativo, cualitativo de las categorías que surgen del campo mismo: las prácticas en terreno. Ellos adhieren y me hicieron descubrir las prácticas narrativas docente desde el recuperar las voces de estos.

Palabras clave: TIC; integración curricular; educación superior

Introducción

Esta investigación surge porque tuve la necesidad de elegir un tema para mi tesis de maestría. Desde un principio, he pensado en el recorrido que he realizado por varios años en torno a las prácticas docente desde el espacio curricular, como eje vertebrador y articulador: Campo de la

Práctica III, de los docentes en formación de tercer año, anteúltimo año de la carrera, en el Profesorado de Educación Primaria, de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata y me parece muy importante el poder investigar acerca del tema, sumándolo como aporte a la Institución.

Por otro lado, no puedo dejar de destacar los seminarios de la Dra. Liliana Sanjurjo, de la Dra. Caporossi, a quienes tuve la posibilidad de escuchar en varias oportunidades: en el curso de Atlas TIC, en la Maestría en Campo de la Práctica y en el Doctorado en Arte y Humanidades. En sus seminarios e investigaciones recuperaron, desde una vasta bibliografía, las categorías que hacen a las buenas prácticas, con la narrativa como metodología de investigación, sus alcances desde el análisis interpretativo, cualitativo de las categorías que surgen del campo mismo: las prácticas en terreno. Ellos adhieren y me hicieron descubrir las prácticas narrativas docente desde el recuperar las voces de estos.

Esta investigación surge porque tuve la necesidad de elegir un tema para mi tesis de maestría. Desde un principio, he pensado en el recorrido que he realizado por varios años en torno a las prácticas docente desde el espacio curricular, como eje vertebrador y articulador: Campo de la Práctica III, de los docentes en formación de tercer año, anteúltimo año de la carrera, en el Profesorado de Educación Primaria, de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata y me parece muy importante el poder investigar acerca del tema, sumándolo como aporte a la Institución.

Por otro lado, no puedo dejar de destacar los seminarios de la Dra. Liliana Sanjurjo, de la Dra. Caporossi, a quienes tuve la posibilidad de escuchar en varias oportunidades: en el curso de Atlas TIC, en la Maestría en Campo de la Práctica y en el Doctorado en Arte y Humanidades. En sus seminarios e investigaciones recuperaron, desde una vasta bibliografía, las categorías que hacen a las buenas prácticas, con la narrativa como metodología de investigación, sus alcances desde el análisis interpretativo, cualitativo de las categorías que surgen del campo mismo: las prácticas en terreno. Ellos adhieren y me hicieron descubrir las prácticas narrativas docente desde el recuperar las voces de estos.

Así, una vez seleccionado el tema, elijo como Director al Dr. Miguel Leyva Ramos, quien, con mucha generosidad, me ha asistido desde el primer momento de manera presencial, telefónica y virtual, tanto en la presentación del proyecto de tesis, como en la recomendación de bibliografía, la formulación de este documento y el índice.

Asimismo, y desde mi rol como docente formadora dentro de un ISFD de Mar del Plata, en el Profesorado de Educación Primaria, que acompaña a los docentes en formación en sus prácticas y, ahora, como investigadora, me he preguntado y reflexionado acerca de las prácticas de estos, cómo se dan las decisiones que toman al momento de planificar su propuesta pedagógica o abordar sus clases. Considero que elijo este tema, acerca de las prácticas docente y la integración curricular de las TIC, porque estoy trabajando diariamente en esto, porque en el año 2021 hasta la actualidad, años de ASPO y DSPO, he podido acompañar, desde otros formatos, prácticas formativas transformadoras, porque me interesa, me parece de suma importancia poder reflexionar sobre ello, porque tengo accesibilidad, me resulta relevante el mismo y así tiene sentido poder abordar las diferentes funciones, como docente formadora e investigadora.

Esta investigación surge porque hemos tenido acceso debido a nuestro rol como docentes dentro del mencionado instituto, como profesora que acompaña a los docentes en formación en sus prácticas y ahora como investigadora, me he preguntado y reflexionado acerca de las prácticas de estos, cómo se dan las decisiones que toman al momento de planificar su propuesta pedagógica o abordar sus clases.

De igual manera, nos interesa este tema dentro de este contexto, no pudiendo dejar de destacar los seminarios llevados a cabo, tanto para la Formación Básica, que fortalecieron perspectivas teóricas y conceptuales amplias en términos del campo académico en el orden de las dinámicas tradicionales y más contemporáneas con relación a la investigación en general y la investigación educativa en particular, como así también, en el espacio de la Formación Específica, el abanico de seminarios de los tres posgrados, cursados y aprobados de la

Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Mar del Plata, la Maestría en Práctica Docente de la Universidad de Rosario y el Doctorado en Humanidades y Arte, con mención en Educación, de la Universidad de Rosario cuya diversidad de sus contenidos curriculares diversificado, me permitió bajo el seguimiento y acompañamiento de mi tutor, abordar aspectos y categorías analíticas específicas para el trabajo de tesis lo que, sumado a la experiencia que como docente me atraviesa, en mi propio campo de la práctica, el objeto de estudio potenció el trabajo no sólo de la investigación, sino la proyección que la misma tiene en el equipo del cual forma parte.

En lo que respecta a la Tesis de Maestría, como maestranda, he tenido la posibilidad de escuchar en diferentes oportunidades y encuentros en cursos, seminarios, talleres, entre otros, como por ejemplo en el curso de Atlas TIC, en los seminarios y talleres correspondiente a la Maestría en Campo de la Práctica, los seminarios y talleres del Doctorado en Arte y Humanidades, como así también extendiendo mi reconocimiento a mi tutor por su acompañamiento, tutorías, desde los encuentros virtuales, diarios, de manera particular, su apoyo constante en la presentación del proyecto de tesis, en la recomendación de bibliografía, en la formulación de este documento y el índice; sabiendo que puedo contar con él en todo momento.

No podemos obviar en este informe, la situación actual de la etapa escritural de nuestra tesis de maestría, teniendo en este momento concluidos los capítulos correspondientes a el estado del arte y el marco teórico, así como el capítulo relativo a el diseño curricular de este. Encontrándonos, en la actualidad en la confección de las guías de preguntas de las respectivas entrevistas, así como en la indagación hermenéutica de los respectivos cuadernos de bitácoras de ocho estudiantes elegidos aleatoriamente, cuya única condición es que estén cursando Campo de la práctica III. Por último, consideramos de gran importancia los aportes teóricos novedosos desarrollados por los docentes que impartieron las referidas jornadas de socialización, de manera particular aquellos relacionados a los instrumentos metodológicos que nos han servido de guía para el desarrollo de este proyecto investigativo. A tal fin, hemos tenido

en cuenta la naturaleza del objeto de estudio en el presente proyecto de tesis desarrollaré una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo (Erikson, 1997) y técnicas de investigación etnográficas a las que se suma el análisis documental.

Desde este marco metodológico trabajaremos con categorías sociales, entendidas como etnografía documental en relación con las mismas, (Rockwell,2009) sostiene que son aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan.

Desde luego, estas categorías son diferentes de grupo a grupo. La teoría establecida provee algunas categorías que son más eficaces que las del sentido común para captar diferencias sociales de fondo. Sin embargo, las categorías sociales, sobre todo aquellas que son ajenas al investigador, también señalan diferencias de significados que no se aprecian desde la teoría existente. A partir de lo expuesto se puede comprender que la riqueza es encontrar y conservar aquellas categorías que señalan diferencias importantes, que pueden surgir de la teoría y que no fueron previstas por el investigador. Estas categorías son las que permiten una significación diferente de la configuración social analizada. Y pueden aparecer estableciendo distinciones sociales o educativas para ocultar un prejuicio, pero se manifiestan en las prácticas cotidianas dentro de la comunidad educativa.

La función operativa de este desarrollo para nuestra investigación radica en que las categorías sociales dominan, según la teoría, la dinámica social o cultural de un grupo inscripto en una configuración social más amplia y las categorías analíticas son la definición y redefinición de estas dinámicas en el recorte de lo social o lo cultural (Rockwell, 2011).

Por las características expuestas en los párrafos anteriores podemos concluir que la metodología cualitativa es la más apropiada para esta investigación ya que pretendemos realizar una interpretación sobre las prácticas docentes y la documentación curricular

disponible. A partir de ello buscamos construir categorías específicas que surjan de lo relevado tanto a nivel documental como a través de las entrevistas y observaciones de clases.

Instrumentos

A partir del análisis de los documentos, planificaciones, cuadernos, observaciones de clases, entrevista en profundidad y observación participante, seleccionaremos aquellos casos que resulten relevantes para la profundización de los hallazgos, por sus posturas frente a las buenas prácticas docente, como así también, analizaremos toda la muestra que participa de esta investigación.

Análisis de documentos

- Diseño Curricular; Planes de clase; cuaderno de bitácora y cuaderno de acompañamiento
- Diseño curricular para la Formación Docente. Dirección de Educación Superior. Fundamentos para el campo de la práctica III y IV
- Los planes de clases

Se trata de documentos escritos, tentativos en torno a lo que se va a enseñar en la clase. En ellos se registran los datos de la institución, del curso, del estudiante, los propósitos, las actividades planteadas (secuencias didácticas), las posibles intervenciones, los recursos materiales, los recursos didácticos, el espacio, el tiempo estimado para cada una de las clases (módulos), la interacción que se propone en el aula, los indicadores de avance y la bibliografía. Se confeccionan, por un lado, para que el residente tenga su clase armada, contemplando el contenido, las características del curso (informe de intervención áulica) y de la institución (informe institucional), pero esto no implica que, por alguna razón – dudas de los estudiantes que surgen en el momento, intereses particulares, interrupciones, etc.– no se pueda cambiar sobre la marcha el rumbo de lo planificado. Por otro lado, sirven de guía al tutor, quien tiene acceso a ellos antes de la clase.

De esta manera, puede revisarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos junto con el residente

Cuaderno de bitácora

Se trata de un documento personal y autobiográfico que, en esta investigación, el estudiante comparte con su pareja pedagógica y el tutor. Es un registro escrito que contempla opiniones, interpretaciones, reflexiones e incluso sentimientos acerca de las clases. Permite documentar, mediante la observación, todo lo que sucede en el aula. El diario de clase es más útil aun cuando las narrativas que en él se inscriben son compartidas con otro, promoviendo así un debate reflexivo y una construcción de conocimiento colectiva.

Es considerado como un recurso de aprendizaje del conocimiento profesional docente. Se plasman en él tantos aspectos observables sobre lo que, ocurrido en el aula, así como también aquellos que no son percibidos a simple vista, como las emociones. Si repensamos la narrativa como un instrumento vital en el enriquecimiento del pensamiento crítico y en la reflexión sobre la práctica, el diario de clase se torna un dispositivo muy valioso para el desarrollo profesional, ya que hace posible volver sobre lo actuado en “un intento de construcción histórica sobre las acciones” (Caporossi, 2009,p.133).

De esta manera, el practicante desarrolla su reflexión sobre situaciones concretas contextualizadas por medio del análisis de los registros capturados por el tutor y su pareja pedagógica durante la observación y logra interpretar los significados de aquello que sucede en el aula. Así, el diario de clase pasa a ser un instrumento de análisis sobre las prácticas ya que permite revelar y desentramar significados para comprender el proceso de construcción de conocimiento e impulsar la mejora en el desempeño docente. Se registran no solo las estrategias empleadas durante la clase, sino también los sentimientos, preocupaciones, el clima en el aula y, en ocasiones, las frustraciones.

Entrevista en profundidad

La entrevista constituye un intercambio comunicativo que ofrece la posibilidad de profundizar sobre las dimensiones de la investigación. En tal sentido, Taylor y Bogdan (1982) sostienen que en las entrevistas en profundidad los encuentros cara a cara entre el investigador y sus informantes permiten la comprensión de las perspectivas que estos últimos tienen con respecto a las experiencias y situaciones y son expresadas con sus propias palabras.

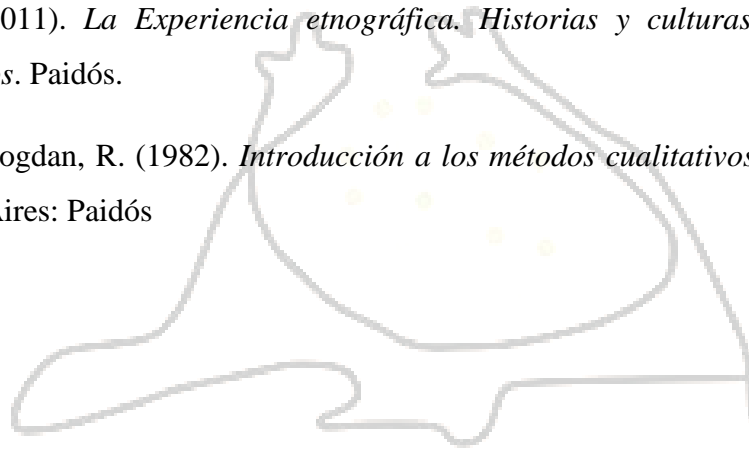
Referencias Bibliográficas

Caparossi, 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*. HomoSapiens.

Erikson, Erik H.; Joan M. Erikson (1997). *The life cycle completed*. Norton.

Rockwell, E. (2011). *La Experiencia etnográfica. Historias y culturas en los procesos educativos*. Paidós.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1982). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós



RESIDIR LA INCERTIDUMBRE DESDE NUESTRA HISTORICIDAD FORMATIVA. UNA PROPUESTA DE INDAGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Formación del Profesorado

María Andrea Bustamante

Facultad de Humanidades-UNMdP

abustamante2012@gmail.com

María Concepción Galluzi

Facultad de Humanidades-UNMdP

mariacgalluzzi@gmail.com

Resumen

La apertura de la carrera Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación constituye un hito que nos interpela en relación a la pedagogía oficial contemporánea y la formación docente de grado. Para muchos profesionales sería un lazo caduco, una situación superada; sin embargo, otros no sólo piensan que dicha pedagogía está vigente, sino que, con un poco de indignación o absortos, no alcanzan a comprender las prácticas pedagógicas, áulicas, que ponen vigencia a “modelos” o “prácticas” que suponían del pasado. La pertinencia de la indagación que nos proponemos se inserta en la complejidad del estudio del hecho educativo en sus dimensiones más humanas, teniendo en cuenta que por su naturaleza nos permite sumergirnos en el escenario universitario desde donde experimentar e indagar sobre la subjetividad de los docentes formadores de Residencia I y II, en tanto formadores de formadores. En las instancias formadoras comprendidas por las asignaturas antes mencionadas, los estudiantes van percibiendo otras instituciones educativas, quizás muy distintas a las de su propia experiencia vital. El recorrido por las mismas dejaría huellas en sus cuerpos, tendrían que aprender a habitarlas para que ellas habitaran en ellos, como el pintor que, para pintar un paisaje, primero debe dejar que el paisaje lo habite (Merleau-Ponty, 1998). Quizás encuentren un mundo vivido sin cuya comprensión se alejan de la profesión que comienzan a construir. Ojalá se desorienten (Ahmed, 2019) lo necesario para que comiencen a abandonar las costumbres encarnadas y re-orienten sus horizontes en distintos planos de existencia. Hay una expectativa de que la Residencia implique un nuevo acomodamiento provisorio de su corporeidad, en el cual los otros sean percibidos en un nivel de igualdad y de posibilidades, con sus particularidades irritantes. Hay deseo de que los prejuicios y los pensamientos

cristalizados vibren, para que comiencen a deshacer lo oculto, aquello que no vemos porque está vedado por corrientes de actitudes anquilosadas. Pero nos sucede que esta problemática que se ha expuesto no sólo nos interpela por su fuerza ética y política, sino porque necesitamos recuperar corporeidades, palabras y acciones que revitalicen nuestra dignidad como profesionales, como formadoras de formadores. Buscamos dilucidar, de algún modo, aquella pregunta de Marx, ¿Quién educa al educador?, teniendo en cuenta y en nuestro haber que existe una práctica a la cual nos hemos habituados, y que volveremos a observar, quizás, cuando pasen los años, con su pesadumbre, deambular por las aulas, las aulas del futuro, aunque las estructuras cambien como efecto de su decadencia.

Palabras clave: residencia; formación de formadores; habitabilidad corpo-institucional.

Revisitar los inicios

Todos hemos estado o estamos involucrados en cuestiones educativas, formales y no formales. Conocemos instituciones de la comunidad, la escuela, los institutos de nivel superior, ya que casi la totalidad de los adultos hemos asistido a una y hemos vuelto luego, como familiares, amigos, padres o como docentes (Grimson y Tenti Fanfani, 2014). Esta trayectoria personal, la propia biografía escolar, se vuelve generadora de concepciones, opiniones y formas de habitar la escuela y el aula.

La consideración de la Residencia como un espacio de la formación constituye una visión que la aleja de las concepciones aplicacionistas que suponían que el docente primero aprendía y luego, enseñaba (Alliaud y Antelo, 2009). No obstante, capitalizar las experiencias depende del tratamiento que se otorgue a esta, pudiendo resultar más práctica si se propone y se logra una distancia óptima para indagar, sistematizar, analizar, interpretar y transformar la realidad, a través de la reflexión y la acción como unidad indisoluble, considerando a cada una como par constitutivo de la misma y por lo tanto, imprescindibles (Freire, 1970). De acuerdo a ello, la metodología de trabajo incluye la observación institucional, la revisitación de las biografías personales y escolares, el relato íntimo de las experiencias, sensaciones y sentimientos que atraviesan las instancias vivenciales de la institución, la formación ético-política de su proyecto profesional a la luz del actual contexto pospandémico; pero también se propone un distanciamiento y

revisión que permita analizar desde una postura reflexiva y retroalimentándola con los marcos teóricos que aportan los diferentes espacios de la formación.

Primeros esbozos

Siguiendo esta perspectiva, Residencia I pretende ser una oportunidad desde la cual interpelar, desnaturalizar y problematizar la institución y las relaciones interpersonales que allí se configuran. Podemos asegurar que lo que sucede allí es tan rico y complejo, que no es sencillo de aprehender. Esto se convierte para los docentes en objeto de reflexión y aprendizaje: es necesario definir las situaciones a las que nos enfrentamos con una finalidad práctica, para poder comenzar a construir nuestro rol (Tenti Fanfani, 2010). Esta complejidad dota de un particular sentido toda práctica docente, la cual incluye un posicionamiento social y se enmarca en una dimensión política, que hacen del docente un trabajador de la cultura, un profesional capaz de entender el mundo en el que vivimos para comprender lo que ocurre en el aula y actuar de acuerdo a ello. Es por esto que se realizarán estancias en las instituciones formales y no formales con el propósito de observar sus complejidades, escuchar las voces de quienes habitan estos espacios, para a partir de ello, identificar las dimensiones de análisis que se pondrán en juego y habilitarán el diseño de propuestas de intervención acotadas que dialogarán con los marcos teóricos trabajados. Por sus características, esta asignatura se posiciona desde una perspectiva en la que se prioriza la circulación de la palabra, dando voz a los estudiantes a partir de sus inquietudes, habilitación del diálogo colectivo siempre fundamentado en la interpretación y análisis de los marcos teóricos y las experiencias vivenciales.

Es a partir de lo expuesto hasta aquí que nos proponemos transitar junto a nuestros estudiantes un trayecto formativo que concluirá en la asignatura Residencia II a cargo del mismo equipo de cátedra. Por tanto, consideramos esta una oportunidad para trazar un sendero investigativo que nos permite sumergirnos en la interioridad de la construcción subjetiva del futuro docente.

Itinerario tentativo

Por el carácter de la propuesta asumimos el paradigma cualitativo dado que nos permite, por poseer un variado conjunto de enfoques, tradiciones y presupuestos filosóficos, establecer un recorte en relación a nuestro objeto de estudio. En tanto investigadores cualitativos, adoptamos un enfoque hermenéutico y naturalista ya que se sitúa desde una perspectiva que permite concebir la función del lenguaje como constructor de sentidos dado que casi todas las acciones de los sujetos están mediados por él. Como así también, el desarrollo de la investigación en un escenario natural como el propuesto en este caso, es el que nos habilita a la comprensión de significados o a la interpretación de los fenómenos en función de las dimensiones que las personas le otorgan, y se construyen a través de las prácticas interpretativas del investigador y habitan las condiciones de vida cotidiana a través de modelos de interpretación (Denzin y Lincoln, 2012).

Es por ello que la perspectiva biográfico narrativa (Denzin y Lincoln, 2015; Porta 2020; Yedaide et al, 2015) adquiere especial interés para nuestra investigación al observar que es en el intercambio, en el diálogo, en la gestualidad, en la escucha atenta de los relatos, la lectura de los textos producidos por los docentes en formación, donde emergen los datos que aportan sentido. Este dato, tal como lo concibe Guardián Fernández (2007), es el que nos permite trazar el sendero de la interpretación. En la misma línea, para Bolívar Domínguez y Fernández (2001) el sentido proviene del discurso y no de la referencia, de modo tal que la subjetividad, como construcción social, se conforma en el discurso. Es decir, la lectura de esos textos narrados por los protagonistas se interpreta a través de la lectura de los hechos, acciones y emociones y se entrelaza con los textos teóricos que visibilizan las tramas en la educación.

Algunos dispositivos que se implementan en este recorrido de formación tienen como protagonistas a los sujetos de la institución, es así que la mirada autoetnográfica es sustancial en el momento del ingreso a las instituciones asociadas. En este sentido, el

cuaderno de campo, en tanto registro biográfico-narrativo, los Convites de experiencias intra e interpersonales en el devenir de la habitabilidad de los espacios que albergan sus prácticas, permiten componer un entramado de voces que confluyen en escenario experiencia y por lo tanto reconfiguran subjetividad con otras. El cuaderno de sentires en la cursada, constituye una oportunidad libre de consigna, elaborada desde la plena subjetivación de la experiencia hecha lenguaje que se completa en el relato de un glosario personal sobre aquellas categorías que permiten registrar las voces de los diferentes sujetos que componen el complejo entramado teórico propuesto.

Incipientes horizontes

Estamos convencidas que la propuesta que ofrecemos, en tanto asignatura, nos proveerá de los primeros resultados como un trazo inconcluso de la investigación aquí esbozada y que se completará en Residencia II. Es por ello, que los primeros hallazgos son aquellos que surgen de la recomposición de nuestras subjetividades como docentes formadores y que abren una nueva línea de investigación que trasciende los límites de esta. No podemos apresurar conclusiones, pero sí estamos en condiciones de compartir lo vivido como en tanto constructo pedagógico-afectante. Es en este sentido que adherimos a la categoría de práctica hospitalaria (Flores y Porta; 2020) al gestar una oportunidad visibilizadora que saque del silencio las voces experienciales desde una perspectiva ético-política que empodere a los estudiantes en el entramado común de sus vivencias formativas.

Ante lo explicitado, recuperamos de forma sustantiva la puesta en discusión de las Prácticas de la Formación Docente Inicial del incipiente Profesorado en Ciencias de la Educación en relación con los aportes que a la construcción de las subjetividades ha inaugurado el camino ya trazado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación a partir de la reapertura en el año 2019. Esta cohorte de estudiantes, en especial, se compone con estudiantes que en su mayoría han transitado por diversos senderos previamente, trayectorias disciplinares y profesionales disímiles y, hoy, confluyen en la carrera del

Profesorado. A partir de esto, es que nos interesa consolidar un espacio de intercambio y debate específico, amplio y plural, con el propósito de pensar en conjunto con docentes e investigadores del campo de la formación docente en el nivel universitario.

Nos parece interesante para un futuro más consolidado en el contexto en el que se desarrolla la materia, sistematizar las líneas de trabajo, los abordajes teórico-metodológicos y los límites con otros campos de la educación para efectuar un mapeo de los estudios de la formación docente realizados en el país y así establecer redes con otras universidades nacionales y de América latina.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019) *Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros*. Ed. Bellaterra.
- Alliaud, A. A. E., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, Formación y Pedagogía*.
- Bolívar, A., J. Domingo Y M. Fernández. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación. Enfoque y Metodología*. La Muralla.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. I*. Editorial Gedisa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Editorial Gedisa.
- Flores, G. y Porta, L. (2020) Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: la clase como encuentro terapéutico. En: *Confluencia de saberes (1)*, 1
- Freire, P. (1970). *El proceso de alfabetización política: una introducción*. Institute of Cultural Action.

Gurdián Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*.

Merleau-Ponty, Maurice (1998) *Fenomenología de la Percepción*. Ed. Planeta-Agostini.

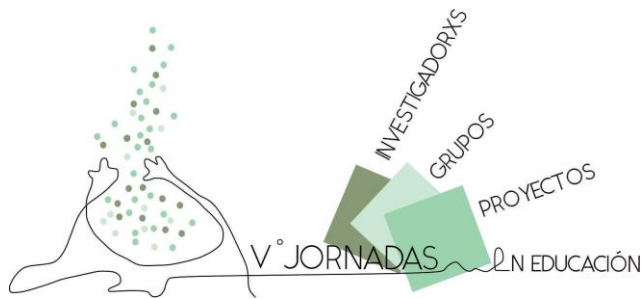
Tenti Fanfani, E. (2010). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7.

Tenti Fanfani, E., & Grimson, A. (2014). *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo XXI.

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós

Yedaide, M. M., Álvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.





CUERPOS QUE NARRAN: FORMACIÓN DOCENTE Y CORPOREIDAD EN LOS PROFESORADOS DE INGLÉS DE LA UNMDP Y EL ISFD N° 19 DE MAR DEL PLATA

Formación del Profesorado

González, Paula

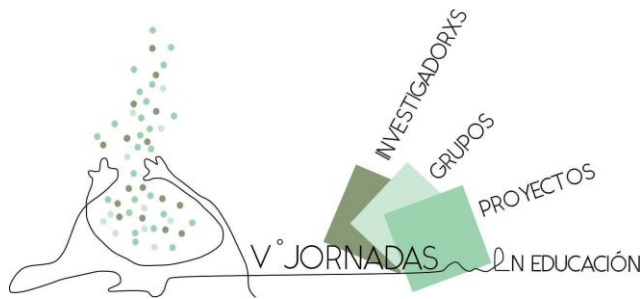
Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET

paulanahig1984@gmail.com

Resumen

El presente trabajo de investigación se propone explorar los modos aprendidos de corporeidad de quienes habitamos los profesorados de inglés de la UNMDP y el ISFD N° 19 de la ciudad de Mar del Plata. Dicha exploración se inicia desde el entendimiento de la corporeidad en términos fenomenológicos, aunque en permanente diálogo con los aportes que la teoría queer, algunas voces del postestructuralismo, el giro afectivo y los saberes del campo teatral han hecho al tema. Con una fuerte implicancia de los participantes en el proceso, y a partir de una experiencia de taller, se busca generar narrativas que den cuenta de los sentidos que se despliegan en los escenarios educativos de formación docente a partir de reconocer la gestualidad que habitamos y analizar sus implicancias ético-políticas en nuestras educaciones. Desde un paradigma cualitativo transdisciplinar, y con la narrativa y la autoetnografía como generadoras de nuevos conocimientos, se abordará este proyecto a partir de varios instrumentos. Por un lado, se abrirá la convocatoria abierta a estudiantes y docentes que deseen formar parte de esta experiencia, al tiempo que se analizarán los documentos curriculares para los profesorados de inglés de la UNMDP y del ISFD N°19 en relación con tema de interés. Luego, se realizarán entrevistas biográficas abiertas a los participantes con el objetivo de familiarizarnos preliminarmente con su recorrido biográfico-escolar, así como escuchar lo que expresen respecto de cuestiones vinculadas con su corporeidad. Desde un diseño transdisciplinar, se llevará adelante un taller para favorecer una indagación sensible y lúdica como docentes y docentes en formación, durante el cual cada participante (incluida la investigadora) compondrá su diario autoetnográfico al tiempo que se irá componiendo un cuaderno/caja bitácora grupal, con intervenciones semanales de cada miembro del grupo que den cuenta de lo vivido en ese espacio-tiempo. Asimismo, se prevé la realización de grupos de discusión, en los cuales construir instancias recursivas de autenticidad que den paso, en la última etapa, a la interpretación de los contenidos y la redacción del informe final.

Palabras clave: formación docente; corporeidad; narrativa

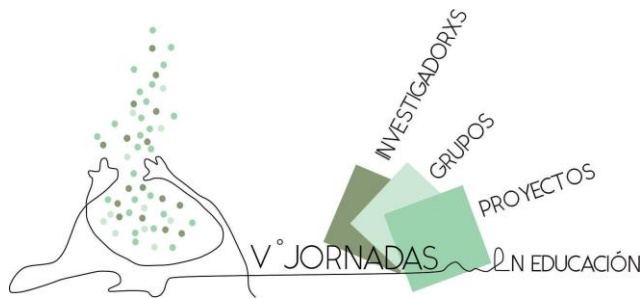


Territorios y compañías

Como investigadora, formo parte de un grupo de investigación hermoso y generoso que es el GIESE (CIMED), donde actualmente estoy trabajando en mi proyecto, bajo la inestimable dirección de la Dra. María Marta Yedaide. Como docente, trabajo en el Área de Formación Docente del Profesorado de inglés y del Ciclo de Formación Docente de la UNMDP y en una asignatura de formación específica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la misma casa de estudios. Llego hasta aquí desde el deseo de integrarme, de reconocermé en los diálogos de mi experiencia como actriz y directora y mi formación y ejercicio en la docencia de inglés. En los veinte años que llevo en el campo teatral, las indagaciones sobre la propiocepción y la consciencia sobre la gestualidad propia y la de otros son centrales y vectoras de las búsquedas y los procesos creativos en donde me he implicado, lo que me ha llevado a poner la mirada sobre las implicancias de esta conciencia en los escenarios educativos que habité y que habito. El Programa de formación específica en investigación narrativa, biográfica y autobiográfica del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario abrió (y continúa abriendo) umbrales teóricos y sensibles que me permiten trabajar en esta investigación con la convicción de que la narrativa construye realidades (Bruner en Bolívar, 2002), y es por lo tanto un camino a transitar con otros en el reconocimiento de los saberes que se inscriben en nuestros cuerpos como docentes y docentes de inglés en formación.

Intenciones y deseos

Reconocernos como conciencias corpóreas (Merleau Ponty, 1994) implica acercarnos con nuestra atención a los modos de estar en el mundo, a nuestra experiencia sensible en los espacios que habitamos y a las implicancias que esto tiene si nos entendemos como individuos cuya *identidad* se construye en el vínculo con los otros (Britzman, 2016). Poder pensarnos también como cuerpo y reconocer sus límites, permeabilidades y registros es volverlo parte de nuestros saberes a compartir y, si lo necesitáramos, territorio para la invención o reeducación

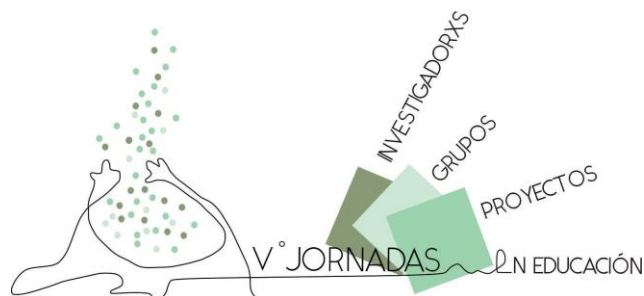


de/en saberes otros. Parto del supuesto de que nuestra corporeidad ha sido educada desde una política de lo individual, pero en el arraigo fundamental e inevitable de lo social; se trata de esa pedagogía silenciosa de organismos en acción, que hacen del cuerpo no sólo un ensamblaje sensible de categorías, capacidades y antojos compartidos socialmente construidos, sino también un ensamblaje socialmente constructor (Wacquant, 2011). Poder aproximarnos a las formas, saberes y sentires que nuestras corporeidades manifiestan respecto de esa educación se vuelve vital para poder abrazarla y/o interpelarla.

La convicción de que nuestros cuerpos narran y son narrados hace que indagar sobre estas narraciones en los escenarios educativos (institucionalizados y del cotidiano) se vuelva importante en una investigación que pretende inscribirse dentro de la corriente narrativa en educación, ya que puede permitirnos construir un lenguaje para nombrar otros mundos posibles (Rivas y Suarez, 2017). Las percepciones que podamos desarrollar acerca de los modos en los que se ha configurado nuestro cuerpo como hábitat y nuestro co-habitar los espacios educativos con otros y sus corporeidades abren camino, a su vez, a nuestra emocionalidad. En este sentido, comprender cómo nuestras emociones se mueven entre los cuerpos y performan nuestros recorridos (Ahmed, 2018) es atender a estos aprendizajes otros que circulan en los escenarios educativos que habitamos.

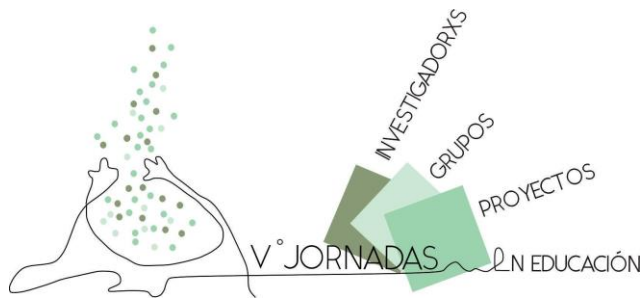
Así, acercarnos desde una experiencia investigativa a nuestras corporeidades en los escenarios de formación de docentes de inglés se vuelve clave desde una perspectiva que entiende a los afectos como parte de la disputa política por los sentidos que cobran educar y aprender nuestro estar en el mundo. Poner en primer plano a nuestra corporeidad en estos escenarios educativos es también dar cuenta de la necesidad de problematizar el rol de los afectos y de nuestra emocionalidad como parte de las determinaciones políticas que operan sobre el campo de lo social (Cuello en Ahmed, 2019).

Brújulas y herramientas



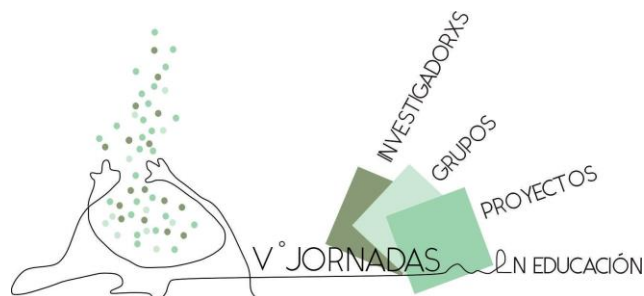
La investigación se inscribe bajo la amplia sombrilla de la investigación cualitativa por su carácter situado, transdisciplinar e ilimitadamente creativo y por la pulsión política y transformadora que tiene en la construcción de un mundo más justo (Denzin & Lincoln, 2011). Lo hace sin perder de vista que es una actividad que desde hace más de una década está siendo descripta con límites o fronteras borrosas. Lejos de sentir esto como una amenaza, veo en esta inestabilidad una invitación a sumergirme en la investigación, junto con los participantes, como una más de nuestras actividades vitales, que por lo tanto irá creciendo y transformándose. Asimismo, no deseo trabajar los contenidos producidos en un sentido extractivista y universalista, que pretenda (como ha sido característico de muchas investigaciones cualitativas en educación) aplicar categorías o forzar interpretaciones (Bolívar, 2002). Por estas razones, y dada la amplitud del problema en torno a la corporeidad en formación docente, las pocas referencias halladas en el campo de la investigación en educación superior de Mar del Plata sobre la temática que nos convoca, y el deseo de que la presente investigación se abra camino al andar, encuentro en los movimientos que dan cuerpo a la investigación post-cualitativa algunos puntos de apoyo. Así, la centralidad de los afectos, los anclajes autobiográficos, la posibilidad de modificar esquemas a partir de lo emergente y la creación de nuevos instrumentos metodológicos (Hernandez & Benavente, 2019) son algunos de los elementos que se entran desde esta perspectiva.

Aún en plena etapa de diseño y acopio, el trabajo de campo contempla actualmente (sumado al análisis documental), el de un taller denominado *Espacio para una indagación sensible y lúdica como docentes en formación*, la elaboración por parte de les docentes en formación participantes de diarios autoetnográficos, la posterior concreción de entrevistas y grupos de discusión que nos ayuden a resignificar la experiencia y validar los aprendizajes co-productos, la realización de entrevistas de investigación biográficas (Delory-Momberger, 2014) a docentes formadoras con amplia trayectoria en el Profesorado de inglés, y la escritura (ya en curso) de mi diario autoetnográfico como docente, actriz e investigadora.



La decisión de abordar la corporeidad en la formación de docentes de inglés a partir de un instrumento de taller está sustentada en mi visión respecto de lo que el entrenamiento actoral trae como posibilidad en nuestra exploración de sentidos. Los ejercicios y dinámicas que dan vida al entrenamiento actoral son terreno de experimentación para desarrollar la propiocepción y modos otros de gestualidad. Esto permite trabajar el cuerpo adoptando otra mirada y substituyendo el modelo sustancialista e instrumental por aquel reticular intensivo y heterogéneo de corporeidad (Bernard en Bardet, 2012). La relajación, la concentración, la atención, la exploración del movimiento, el peso, el equilibrio, el contacto visual, la percepción del otre y del espacio-tiempo, es decir, las prácticas de reconocimiento pre-expresivo como principio de organización corpórea (Barba, 2005), son algunos de contenidos que se experimentarán a lo largo de los encuentros de este taller. Trabajar con nuestra corporeidad desde una perspectiva teatral es una invitación a reconocernos hábitat de una multiplicidad de sentidos de los cuales disponemos para vivir con les demás y nuestro entorno/mundo. La incorporación de juegos dramáticos abre, a su vez, la posibilidad de trabajar con emergentes y grados de ficción como estímulos lúdicos que favorezcan gestualidades otras (Holovatuck, 2012), y que a su vez nos permitan acercarnos a un conocimiento individual, social y colectivo (Martelli, 1999) de lo que vivenciamos en nuestra formación como docentes de inglés.

En este marco, propondré que les participantes intervengan en sus diarios autoetnográficos a partir de provocaciones y estímulos concretos que inviten a vincular esta experiencia con los demás caminos que recorren en sus tramos de formación docente, sumado, por supuesto, al propio recorrido que cada uno irá narrando según sus sentires y deseos. Asimismo, dejaré abierta la posibilidad de que pueda producirse un intercambio de materiales/experiencias/invitaciones entre todos les participantes del taller, que a su vez retroalimenten los contenidos y dinámicas previamente proyectados. Al terminar el taller, preveo llevar adelante entrevistas no estructuradas que nos permitan co-construir con el otre

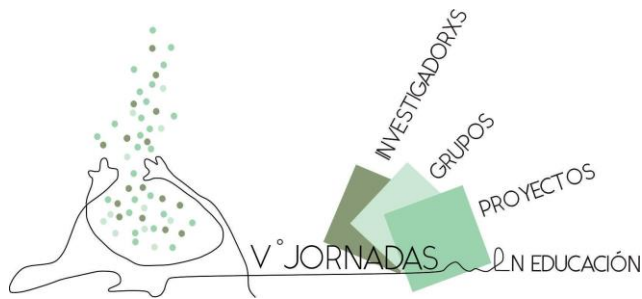


narrativamente (Connelly & Clandinin, 2008) y otorgar validez colectiva a los saberes que allí se produzcan.

Por último, aunque no necesariamente últimas en un sentido cronológico, deseo realizar entrevistas de investigación biográficas a docentes formadoras de amplia trayectoria en el área, donde generar las condiciones, además, para que nuestro cuerpo sensible y sus posibilidades de amplificación/representación sean protagonistas junto con la palabra hablada. Con estos instrumentos en puerta (descriptos aquí sucintamente), me siento interpelada por la potencia que la investigación biográfico-narrativa en educación tiene desde el punto de vista onto-epistemológico, y que anima el deseo de que todes quienes participen otorguen sus propios sentidos a la experiencia.

Referencias Bibliográficas

- Ahmed, S. (2018). *Fenomenología Queer*. Manresa: Ediciones Bellaterra.
- Barba, E. (2005). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. Madrid: Editorial Catálogos.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre filosofía y danza*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1).
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*. 9(7), pp. 13-34.
- Connelly, F. M & Clandinin, D. J. (2008). Narrativa e investigación educativa, en Larrosa, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Delory-Momberger, C. (2014). *La parte del relato en la construcción de sí, en su: acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas*. París: Téradre. pp. 161-174. Trad. Alba Fedé.



- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Hernandez-Hernandez, F. & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), pp. 21-48.
- Holovatuck, J. (2012). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales.* Buenos Aires: Editorial Atuel.
- Martelli, G. (1999). *Hacia el Teatro. Taller de ejercicios para docentes y grupos.* Buenos Aires: El Hacedor Ediciones.
- Merleau Ponty, M. (1993) *Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Editorial Planeta.
- Rivas, J. & Suarez, D. (2017) “La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación docente y la práctica escolar”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 41, pp. 5-14.
- Wacquant, L. (2008) “Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia” en *Pensar Epistemología, Política y Ciencias Sociales*. (3-4 (2008)).

(RE)FORMANDO EL PROFESORADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y DOCUMENTACIÓN

Formación del Profesorado

Goñi De Benedittis, Sabrina

Departamento Ciencia de la Información. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

sabrigdb@gmail.com

Varela, María Segunda

Departamento Ciencia de la Información. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

mariasegundavarela@hotmail.com.ar

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal indagar la propuesta curricular del plan del Profesorado en Bibliotecología y Documentación, sus incumbencias, su ámbito laboral y su relación con las carreras de Bibliotecario Escolar y Bibliotecología.

Desde la Ciencia de la Información y con miras al trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, se desarrolla la carrera desde el año 1979, en forma conjunta con el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. A partir de la reforma de las carreras de pregrado del Departamento de Ciencia de la Información, se hace necesario identificar prácticas de enseñanza y de aprendizaje eficaces, en las que el profesorado tuviera más autonomía. Esta tensión marcó una clara necesidad de (re)formulación de la perspectiva curricular del diseño del plan de estudios de las carreras de grado del Departamento de Ciencia de la Información.

Otro objetivo es señalar los riesgos, tensiones y las deficiencias que los cambios de los planes han llevado hasta la fecha, teniendo en cuenta que el codiseño fue el factor más importante durante las etapas de preparación del mismo y que trató de involucrar a todos los actores principales: profesorado, estudiantado, expertos asociados, graduados y los grupos de trabajo.

Actualmente están trabajando en forma conjunta e integrada equipos docentes y de gestión, particularmente con los directivos de ambos Departamentos y la Secretaría Académica de la Facultad, tanto desde la perspectiva de la bibliotecología como del campo didáctico, prestando especial atención a la formación del profesorado, al entorno

motivacional para el aprendizaje y a la enseñanza con los recursos adecuados y material educativo de alta calidad.

La reforma del plan de estudios, además, contempla aristas fundamentales para trabajar colaborativamente con otras universidades y organismos en la inserción laboral de los egresados de la carrera en el sistema provincial de educación media.

Palabras Clave: Ciencia de la información; Plan de estudios; Profesorado en Bibliotecología y Documentación

Fundamentación de la necesidad de la reforma

El Departamento de Ciencia de la Información junto con el Departamento de Ciencias de la Educación han creado el Profesorado en Bibliotecología y Documentación como un espacio de reflexión, formación y acción en torno a la demanda de docentes en gestión de la información.

Desde este punto de partida, este profesorado está pensado como un lugar para generar saberes, estrategias y lineamientos que se manifiestan desde las propuestas de enseñanza y de investigación en el área educativa. Además, se plantea como misión del mismo reflexionar, construir y hasta reconstruir esta disciplina que se encuentra en continuo movimiento a partir del trabajo colaborativo de los sujetos que lo componen, las instituciones, las políticas educativas y la sociedad en su conjunto.

El marco disciplinar del mismo son las Ciencias Sociales y se profundiza con la inclusión de la Ciencia de la Información y de la Educación dentro de la formación específica. De esta forma esta carrera se apunta al fortalecimiento de un trabajo interdisciplinario y pluridisciplinario. Dicha sinergia apunta a no perder de vista la especificidad de los saberes poniendo énfasis en el enfoque pedagógico. Se caracteriza, además, con diversos aspectos sociales, políticos y culturales de las miradas didácticas, modelos pedagógicos, gestión educativa, teorías del aprendizaje, prácticas y propuestas desde la relación pedagogía y educación y su configuración en el marco disciplinar.

“Todo proceso curricular parte de lo existente para asegurar el futuro. Por tal razón el currículo ha de ser proyectivo, en la medida en que dé la opción de pensar en otros mundos posibles, pues la curricularización debe promover al estudiante, lanzarlo a otros ámbitos de desarrollo y comprensión del mundo (Álvarez, 2010)”.

Tanto en el campo de la Ciencia de la Información como en el de la Ciencias de la Educación se han registrado cambios sustanciales originados en la profundización de los aspectos teóricos y prácticos, sustentados en la actividad de gestión, vinculación, investigación y extensión, en conjunto con el impacto de los cambios tecnológicos, repercutiendo en la necesidad de la revisión del Plan de Estudios vigente (OCS N°951/91) del Profesorado en Bibliotecología y Documentación.

Acá haremos hincapié en la necesidad de fortalecer instancias específicas en la formación, ya que resulta complejo caracterizar a las didácticas especiales, ya que ellas engloban no sólo las teorías de la enseñanza, las prácticas pedagógicas, procesos de aprendizaje, sino que también están íntimamente relacionadas con el conocimiento del campo disciplinar. Por su parte, como expresa Camilloni, “(...) las Didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (2007; p. 23).

No sólo es importante tener conocimiento de la ciencia que estudiamos, sino de cómo transmitirla, enseñarla. Esta complejidad es la resultante de un campo heterogéneo, ya que las didácticas especiales pueden abrirse en función de tipos de problemas, de ámbitos, de disciplinas, de niveles.

Atento a la soberanía educativa y buscando las raíces de nuestra cultura se hace necesario hilvanar el pasado y el presente con el futuro de la Educación Argentina.

Por otra parte, gracias a reuniones, jornadas y congresos de docentes, investigadores y directores de unidades académicas de la disciplina de Iberoamérica y del Mercosur, se

podieron consensuar acuerdos en cuanto a: contenidos, competencias, áreas de investigación prioritarias, entre otros, que se tuvieron en cuenta para la proyección de la propuesta.

La articulación del plan de estudios entre las áreas y los departamentos, así como las relaciones que se establecerán con los demás campos disciplinares, posibilitarán un posicionamiento profesional que ponga en valor el problematizar, construir y organizar la sociedad del conocimiento.

A partir de esta propuesta, la intervención pedagógica en los actuales escenarios debe ser construida desde una mirada dialéctica que recupere lo mejor de nuestro acervo y de las tradiciones educativas y culturales para enfrentar los desafíos actuales y proyectarse hacia el futuro.

(Re)construyendo el perfil del profesor

Al reflexionar y (re)pensar en el perfil del Profesor de Bibliotecología y Documentación, se hace necesario hacer hincapié en una formación integral de docentes. Esto es pensando en añadir un valor agregado a los conocimientos, competencias, saberes, habilidades y aptitudes adquiridas en el tronco común. Y también en complementar una formación didáctica y pedagógica específica afianzada en la adquisición de valores. Además, hoy en día los desafíos educativos y los retos actuales hacen que este perfil sea dinámico y se preocupe en reflexionar sobre su trabajo, conocer e incorporar otras experiencias educativas. Siempre poniendo en duda de su propia práctica para poder avanzar.

Pensar su formación didáctica sobre bases teóricas sólidas y su capacidad de autoevaluación y retroalimentación.

Así mismo, dentro de la reforma del Plan de estudio se postula que el profesor en Bibliotecología y Documentación debe ser un profesional capaz de:

1. Adquirir una visión actualizada e integrada del cuerpo de conocimientos que sustentan la actividad docente en la enseñanza de la Ciencia de la Información y de las Ciencias Sociales.
2. Construir su perfil docente desde su actividad en la Ciencia de la Información y de las Ciencias Sociales.
3. Aplicar distintas técnicas, estrategias y modalidades de trabajo, interpellando a cada situación concreta de enseñanza y de aprendizaje.
4. Diagramar contribuciones pedagógicas y didácticas en torno a la gestión de información mediante líneas de acción en todo tipo de entornos educativos.
5. Integrar equipos multidisciplinares de docencia, extensión e investigación en el campo de la Ciencia de la Información y de las Ciencias Sociales
6. Integrar proyectos vinculados con el campo de la Ciencia de la Información y de las Ciencias Sociales que diseñen y gestionen políticas específicas dentro del terreno de la educación.
7. Organizar, diseñar, planificar, dirigir, ejecutar, controlar y evaluar diseños curriculares y programas aplicables a cualquier nivel de enseñanza.
8. Jerarquizar una participación protagónica y ética, focalizando su propio rol y la realidad a través de una perspectiva crítica.

Conclusiones

Es importante señalar que al momento de la presente publicación la propuesta curricular se encuentra en revisión de la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades, para ser presentada ante los órganos de cogobierno de la Universidad y posteriormente elevada al Ministerio de Educación de la Nación. De allí nacerán acciones tendientes a fortalecer

lazos con otras universidades que dictan la carrera para la inclusión de habilitantes para el dictado de asignaturas del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires en el nivel secundario.

Es por ello necesario formar un profesional que integre equipos de trabajo y adquiera las metodologías adecuadas para propiciar una enseñanza de calidad, con habilidades para llevarlas a cabo y que favorezca el aprendizaje significativo de calidad. Incluso que desarrolle actitudes que impliquen valoración de la actividad científica y docente, compromiso con la sociedad en la que está inserta, en el sentido de procurar el mejoramiento de las condiciones de vida y la promoción de los valores democráticos. Así como, disposición a percibir su profesión en función de las necesidades de la comunidad y a desempeñar roles protagónicos en todas aquellas transformaciones sociales que desemboquen en favorecer reflexiones, respuestas y propuestas humanas y humanizantes.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, M. G. (2010). Diseñar el currículum universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, XXIX (56),68-85. [fecha de Consulta 13 de Marzo de 2023]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=860/86019348004>

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

de Camilloni, A. W. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina.*

de Camilloni, A. W. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En: Feeney, S; Basabe, L. y Cols, E. *El saber didáctico*. Paidós

Lafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios*. Cooperativa Editorial Magisterio

IMPLICANCIAS DE CONOCER A NUESTROS/AS ESTUDIANTES: ALGUNAS DISCUSIONES ACERCA DE VIEJAS Y NUEVAS DESIGUALDADES EN EL INGRESO A LA FORMACIÓN DOCENTE.

Formación del Profesorado

Guzmán del Valle, M.

ISFDy T n° 31- Necochea

marianaguzmandelvalle@gmail.com

Chiocchetti, M.

ISFDy T n° 31- Necochea

magachio@gmail.com

Resumen

En esta ponencia se reconstruyen las características socio-económicas, culturales y socio-técnicas de los/as estudiantes que ingresaron en el año 2022 al Instituto de Formación Docente y Técnica n° 31 de la ciudad de Necochea. Puntualmente se trabajó sobre los profesorados de Inicial, Primaria y Educación Física, así como sobre la Tecnicatura en Psicopedagogía. Con el objetivo general de explorar, sistematizar y elaborar una caracterización de los/as estudiantes que permita planificar intervenciones pedagógicas institucionales específicas para acompañar las trayectorias de los/as ingresantes del Nivel, se desarrolló una etapa inicial de la investigación, de carácter descriptiva, que busca reconstruir -desde una perspectiva cuantitativa-la diversa y desigual condición de acceso que poseen los/as estudiantes ingresantes. Para ello, se implementó una encuesta con preguntas cerradas y abiertas, y mediante una muestra aleatoria simple se recuperó información para posteriormente codificarla y tabularla como dato cuantitativo para ser analizado.

Para leer los datos teóricamente se trabajó desde diversos marcos conceptuales que permiten pensar las trayectorias desde la perspectiva de la desigualdad: el modo en que las trayectorias de los/as estudiantes se ven condicionadas por las consideradas viejas desigualdades montadas en estructuras socio-económicas que hoy se conjugan con nuevas desigualdades derivadas de la distribución diferenciada en los niveles de conectividad, el acceso a servicios de internet y el uso de las tecnologías.

Palabras clave: desigualdades; trayectorias educativas; formación docente

Presentación

La investigación posee un interrogante central que se vincula con reconstruir ¿cuáles son las características que poseen los perfiles socio-económicos, culturales y socio-técnicos de los/as estudiantes que accedieron a las carreras de formación docente inicial del ISFD y T n° 31 de Necochea en 2022? ¿Qué condiciones socio-económicas, culturales y socio-técnicas posee la población que inició sus estudios en los profesorado de Educación Física, Educación Primaria y Educación Inicial en el marco de las viejas y nuevas desigualdades que permitió visibilizar la pandemia?

Discusiones en torno a las viejas y nuevas desigualdades

La investigación supone que observar las condiciones de acceso e ingreso de los/as estudiantes de la formación docente inicial atendiendo a las variables de género, salud, vivienda, condición social, económica y cultural son el punto de partida para comprender la exclusión educativa y el abandono estudiantil ante la propagación del virus SARS-Cov2 (COVID-19). Si bien las tasas de ingreso y matriculación en la formación docente estuvieron en alza en los últimos años, (DINIEE, 2017) desde el 2007 al 2015 se pasó de 200.000 a 415.000 estudiantes y, en la Pcia. de Bs. As, en el año 2001 eran 122.832 estudiantes y en 2019 se duplicó a 242.448, este hecho de masificación e inclusión no logra resolver los profundos problemas de desigualdad social y educativa persistentes en el Nivel Superior (Ezcurra, 2011). Más aún agravados por la pandemia, que derivó en: la abrupta virtualización de las clases, la incertidumbre ante los modos de evaluación y acreditación, demanda de ayuda alimentaria, y desigualdades tecnológicas para el cumplimiento de actividades académicas (Dussel, 2020). Así, la puerta de la formación se encuentra abierta, pero parece ser giratoria. Es decir, una democratización segregativa (Merle en Dubet, 2015:30) empeorada ante la situación de emergencia sanitaria por coronavirus. En este sentido, el total de 144 estudiantes encuestados indica que aproximadamente 150 estudiantes no completaron la encuesta institucional de acuerdo a datos institucionales de los ingresantes. En este sentido, si bien se desconoce qué ocurrió con la masa de estudiantes restantes, cabe destacar que del total de inscriptos, solo parece persistir el 50% en el mes de

mayo (recordamos que las clases en el nivel superior comienzan en el mes de abril). Así, pensar en los perfiles estudiantiles y sus condiciones de acceso de la formación docente inicial requiere abrir al debate y revisar las formas de viejas y nuevas desigualdades que irrumpen en las trayectorias educativas de cientos de estudiantes bajo condiciones inéditas y dan lugar a nuevos problemas (Finnegan y Pagano, 2009). Entre las viejas desigualdades sociales, Therborn (2015) refiere a las no-oportunidades reales de los sujetos sociales para acceder a la vida misma, como vivienda, salud y nutrición. Y en este sentido, se registró que el 60% de los y las estudiantes no poseen obra social. Así, las/los estudiantes del profesorado en Educación Primaria reflejan que de un total de 23 encuestadas/os, 11 no poseen cobertura de salud, 8 poseen obra social o prepaga y 4 desconocen esta información. Es decir que casi el 50% de la población estudiantil no tiene cobertura de salud, y cuenta como forma de protección y recurrencia a los hospitales municipales. Este dato, es aún más alarmante en el Profesorado en Educación Física, en donde de un total de 54 encuestados 18 aseguran no tener cobertura, 10 no saben, y 25 poseen obra social. En el caso del profesorado en educación física, este dato es más relevante, en tanto es el profesorado con más carga horaria del plan de estudios y con gran cantidad de materias deportivas y recreativas, por lo que la exposición a lesiones o accidentes es mucho más alta que en otras carreras. Las cifras son semejantes en la Tecnicatura en Psicopedagogía, en donde 6 entrevistadas de las 14 aseguran tener obra social, pero 8 no poseen o desconocen. En Educación Inicial, el fenómeno es bastante distinto, más de 70% de las entrevistadas aseguran tener obra social. Tener o no tener obra social puede determinar inasistencias a clases, abandono de la cursada, no terminalidad en tiempo de la carrera. Y desde aquí se comprende que no son diferencias, sino de desigualdades es decir, la existencia de un bien común que no se posee (Therborn, 2015), propicio a generar exclusión o situaciones de vulnerabilidad.

Paralelamente a esta desigualdad vital sufrida por los sujetos, hay atributos personales que juegan en este mundo un papel altamente significativo para “no ser desigual”: raza, edad, género, sexo, etnia. (Therborn, 2015). En relación, a la variable de género, el 70% de los ingresantes se reconocen con el género femenino y a excepción del profesorado en Educación Física, las demás carreras son altamente feminizadas: en Primaria de 23, 22 son mujeres, en

Psicopedagogía de 14, son 13 mujeres y en Inicial no se registraron hombres cursando. En este sentido, si se entiende a la formación docente inicial es un proceso de tiempo determinado, pero lo construido en otros ámbitos por las y los estudiantes impacta en la elección de sus carreras: historias personales, trayectorias escolares y de vida. Por lo que, en muchos casos, dichas experiencias conforman discursos sociales en los que la subjetividad docente se construye “como dispositivo social de control que históricamente ha determinado a lo ‘femenino’ en contraposición a lo ‘masculino’” (Morgade, 2007, p. 402). Esas construcciones derivadas de las experiencias personales y sociales, sumado a las vivencias escolares y de formación podrían operar como determinantes en la elección de una formación profesional y laboral. Por otra parte, si bien, la tarea docente ha sido históricamente feminizada, en la actualidad puede reflejar, que aquellas mujeres que han decidido acceder y permanecer en el Nivel Superior, iniciativa de autonomía y autovaloración que buscan su realización en el mundo laboral (Jelin, 2010).

Como contraste de Primaria, Inicial y Psicopedagogía, el Profesorado en Educación Física el 60% de estudiantes se identifican con el género masculino. También aquí se considera que las experiencias personales, sociales y formativas ocupan un lugar preponderante en la toma de decisión para la elección de la carrera. Ello se evidencia con más fuerza en educación física, en donde la historia del deporte y de la práctica física ha sido escrita, analizada y hasta realizada por hombres (Scharagrodsky, 2003), y en su mayoría, las mujeres han sido excluidas o poco visibles en las prácticas deportivas.

Esta variable acerca del género con la que se identifica cada sujeto que ingresa a la institución, la relacionamos con la variable de posesión de hijos e hijas, la edad de los estudiantes y vivienda. En educación física, los estudiantes tienen un promedio de edad entre 18 y 21. Solo se registraron tres estudiantes que superan este promedio. El 90% vive con sus padres o madres, y solo 2 estudiantes de 54 encuestados poseen hijos. En educación primaria, este dato es muy distinto. El 46% tiene hijos o hijas. El promedio de las estudiantes es entre 25 y 35. De 23 encuestados, el 48% vive con sus padres, 22% con su pareja, 13% solo con sus hijos y 8% con otros familiares, 4% con su pareja e hijos y 5% solos/as. En el Profesorado en Educación

Inicial, el 62% tienen entre 17 y 22 años, 27% tienen entre 23 y 28 años y el 11% restantes tienen más de 30 años. Al igual que Educación física, el público estudiantil es joven, dando cuenta de que terminan la secundaria y eligen el profesorado. En Psicopedagogía, 8 estudiantes tienen entre 18 y 22 años y los 6 restantes entre 30 y 40 años. Así, se observa que a medida que se eleva el promedio de edad, aparece atada a esta variable la posesión de hijos/as a cargo. Y en las carreras más feminizadas se eleva la tasa de hijos e hijas. Edad, hijos y género conducen a pensar que son tres variables que cruzadas permiten reflejar que muchas mujeres jóvenes adultas deciden formarse y en paralelo atienden a la crianza de sus hijos/as. Cuestión que conlleva a afrontar de manera desigual la condición de estudiante, en relación a aquellos alumnos que no tienen hijos/as y viven con sus padres o madres. En este sentido, el cuidado de niños y niñas, las tareas domésticas y la condición de estudiante podría conducir a la sobrecarga de tareas y el posible abandono de las alumnas, si la distribución y organización no es repartida entre los miembros de la familia (Jelin, 2010) o se accede a guarderías, formas colectivas de cuidado, servicio doméstico remunerado, acceso a bienes y servicios extra domésticos (lavanderías, rotiserías, etc).

Otra variable, pausable de ser analizada es el trabajo. El 44% advierte que trabajó en la última semana, y del total de estudiantes trabajadores, el 76,9% lo hace en la informalidad. Las estudiantes de Educación Primaria e Educación Inicial obtuvieron el porcentaje más alto de labor y estudio. El 64% y 51%, respectivamente, advierten que trabajó en los últimos días. En primaria, el 78% de quienes trabajaron lo hicieron en la informalidad y el 84% en educación inicial. Como contraste, en el Profesorado de Educación Física el 63% del estudiantado no realizó ninguna tarea laboral. Y entre estos dos extremos, siguen los/las estudiantes de Psicopedagogía, el 41% trabajó. Estos datos muestran, que los jóvenes están lejos de considerarse sujetos con tiempo libre u ocioso, rompiendo con las representaciones del joven como persona no productiva (Chaves, 2005).

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. (2020) Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente en Dussel (comp) Pensar la educación en tiempos de pandemia. Buenos Aires: UNIPE.
- Chaves, M. (2005) Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Vol. 13 Núm. 23 (2005): Diciembre. UNLP
- Dubet, F. (2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad? Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas, documento preparado para el Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Flacso Sede Argentina. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf> [Consultado el 28 de agosto de 2021].
- Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica EFIGES. Volumen 6, n° 10- Julio 2020.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Santillana. Cap. “¿Vino viejo en odres nuevos?: debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías (pp. 15-32).
- Ezcurra, A. (2011) Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. Buenos Aires: UNGS.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2009) Desigualdades educativas en la Argentina: transformaciones recientes y desafíos para las políticas. Buenos Aires: FLAPE. Serie de ensayos e investigaciones.
- Jelin, E. (2010) Pan y afecto. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Morgade, M. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen “poniendo el cuerpo”. Educação y sociedade, 28(99), 400-425.
- Pereyra, A. (2020) Nuevas y viejas desigualdades educativas. Desafíos emergentes en la formación docente.
- Scharagrodsky, Pablo Ariel (2002/2003) En la educación física queda mucho 'género' por cortar. Educación Física y Ciencia, 6 : 103-127. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.90/pr.90.pdf

Therborn, G. (2015). Los Campos de Exterminio de la Desigualdad, (Cap. 2, 3 y 4). Buenos Aires: F.C.E.

Tilly, Ch. (2000). La Desigualdad Persistente. Buenos Aires: Manantial (Cap.1. “De esencias y vínculos”).



UTOPIÁS ENTORNO AL CAMPO DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Formación del Profesorado

Lapadula, M. Florentina

Universidad Nacional de Mar del Plata

florentina.lapadula@gmail.com

Aguirre, Jonathan

Universidad Nacional de Mar del Plata

aguirrejonathanmdp@gmail.com

Porta, Luis

Universidad Nacional de Mar del Plata

luisporta510@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo busca interpretar el proceso de traducción y contextualización del cambio del Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de educación primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de los sujetos partícipes. Partiendo de esta inquietud se propone recuperar el relato de las(os) docentes del campo vertebrador de la carrera, el campo de la práctica, a través del aporte de la investigación biográfico-narrativo.

Teniendo como marco regulatorio los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial formulados por el INFD, en el año 2007 se aprueba el Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires. Este diseño propone una duración de cursada de cuatro años, donde se presentan como metas (“horizontes formativos”) propender a la formación de un(a) maestro(a) que sea entendido como un(a) profesional de la enseñanza, como pedagogo(a) y como trabajador(a) de la cultura. Presenta una estructura curricular dividida en campos: de actualización formativa; de la fundamentación; de la subjetividad y las culturas; de los saberes a enseñar; y de la práctica docente. Este último parte de una pregunta ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?

Pondremos el foco en esta pregunta del diseño prescripto por las autoridades educativas y en cómo éste ha sido convertido en prácticas cotidianas por los sujetos curriculares, en

particular las(os) docentes. Para ello se buscará analizar los relatos de las (os) profesoras(es) en torno a esta pregunta disparadora. Así se buscará recuperar sus modos de ser, hacer y sentir como formadoras(es) en el campo de la práctica, centrándonos en sus utopías, prácticas y reflexiones en torno a la enseñanza y la formación 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

Políticas curriculares actuales en la formación inicial docente

Con la conformación del sistema educativo en nuestro país, se crea la necesidad de constituir un cuerpo de docentes que cumpliera con la función social de enseñar a las infancias (Pineau, 2012). El Estado como garante de la formación inicial de las(os) mismas (os), establece diferentes políticas educativas como la creación de instituciones particulares, con planes específicos con el objetivo de transmitir un saber especializado para llevar a cabo dicha tarea (Alliaud, 2011). Desde este comienzo, a mediados del siglo XIX, hasta la actualidad se han constituido una multiplicidad de políticas educativas referidas a la formación docente, atravesadas por diferentes proyectos políticos, sociales, culturales y económicos. Una de ellas fue el desarrollo y la implementación de diversos diseños curriculares prescriptos para la formación de profesoras (es) de educación primaria.

En el año 2007 se crea y consolida el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), con el fin de jerarquizar e integrar la formación docente en el país (Alliaud y Feeney, 2014; Molinari y Cappellacci, 2021). Por medio de esta política se busca romper con la fragmentación de este sistema y se proyecta la nacionalización de ciertos aspectos que lo constituyen (Terigi, 2016). Este entramado permitió, a través de las diferentes líneas de trabajo, la apertura a la reflexión en un sentido político, ético y pedagógico de la

formación docente proyectando cambios tanto en lo institucional como en lo curricular (Piovani, 2018).

El INFoD a través de la Resolución 24/07 aprueba los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, dejando sin efecto los apartados que la regulaban durante los 90 (A3, A4, A11 Y A14). Los diseños curriculares forman parte de uno de los mecanismos de control del Estado sobre la formación docente (Alliaud y Feeney, 2014), siendo una de las estrategias para garantizar la coherencia y la integralidad del sistema formador (Molinari y Cappellacci, 2021). Desde esta conceptualización se proponen tres ejes centrales para el diseño y desarrollo del curriculum: una formación general sólida; la valorización de la formación disciplinar específica; y el campo de la práctica como eje transversal (Molinaria, 2017). Esto se ve reflejado en los tres campos de conocimientos propuestos por los lineamientos curriculares nacionales, campos desarrollados en todos los años de la formación de forma progresiva y articulada.

Así se proponen una carrera con una carga horaria mínima de 2600 horas distribuida en cuatro años. Recomendándose un porcentaje entre el 25-35 % para el campo de la formación general, en dónde se pretende que los/as estudiantes construyan los fundamentos de la profesión. Entre un 50-60% destinado al campo de la formación disciplinar, buscando revalorizar y apropiarse de los contenidos particulares de la enseñanza, centrados en disciplinas específicas, didácticas y los sujetos del aprendizaje. El campo de la práctica entre un 15-25%, siendo este el eje vertebrador que configura la carrera y tiene como objetivo el acercamiento progresivo a una diversidad de espacios educativos en dónde podrán vivenciar experiencias desde la praxis pedagógica para la acción profesional a través de proyectos que vinculen los institutos de formación docente con las instituciones escolares. Y por último una novedad que es la inclusión de un porcentaje para espacios de definición curricular.

A su vez se propone la forma de organización de las unidades curriculares propuestas para cada campo, proponiendo estructurarlas en materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajo de campo, práctica docente y módulos. Esta diversidad de dispositivos organiza la experiencia de formación y busca generar aprendizajes significativos (Anijovich, 2009) teniendo como horizonte la construcción de bases sólidas para asumir la tarea docente como un(a) profesional de la enseñanza. Si bien se proponen esta estructura en la organización de los campos se hace hincapié en la definición del diseño curricular como un marco de organización flexible. Reconociendo la diferenciación entre el curriculum prescripto y el curriculum en acción, se resalta la importancia no sólo del qué, sino del cómo y el para qué del proceso formativo.

En la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular aprobado a través de la Resolución 3655/07 e implementado a partir de 2008 estuvo en concordancia con el marco curricular nacional, sin embargo el diseño jurisdiccional fue aprobado un mes antes que el nacional, siendo la provincia pionera en presentar cambios en la formación docente en el país, los cuales fueron aceptados por parte del Ministerio de educación y el INFoD (Insaurralde y Agüero, 2012). Esta propuesta otorgará el título de Profesor de educación primaria, y estará compuesta por un total de 2816 horas, en concordancia con lo propuesto por los lineamientos nacionales. Cumpliéndose los porcentajes estipulados con un 25% para el campo de la práctica; un 45% para campo de la formación disciplinar (campo de los saberes a enseñar y de las subjetividades y culturas); un 25% para el campo de la formación general (campo de la fundamentación y campo de la actualización formativa); y por último un 5% para espacios de definición curricular, denominado trayectorias formativas opcionales. A su vez se propone una diversidad de dispositivos para el desarrollo de las unidades curriculares, siendo estos definidos como materias, talleres y ateneos. En el documento presentado se aclara que los contenidos propuestos en cada campo no son neutrales, sino que se entiende que en toda selección, organización y secuenciación de objetos cognoscentes hay una dimensión política y cultural. Y que los

mismo podrán ser re-elaborados por las(os) docentes formadores a la luz de su posicionamiento pedagógico, las experiencias, saberes y problemáticas particulares de la realidad que habitan. Pero siempre en la búsqueda de horizontes que procura centrarse no sólo en el qué y cómo enseñar, sino en el por qué, para qué y con quiénes.

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. 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 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.

Utopías entorno al campo de la práctica en la formación inicial docente

Si bien los campos presentados en el Diseño curricular (2007) son pensados como estructuras que se entrecruzan, se presenta para cada uno de ellos una pregunta disparadora que guiará la composición de cada una de las materias (centrada en las disciplinas) que constituye cada campo:

- Campo de Actualización Formativa. ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la Fundamentación. ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la Subjetividad y las Culturas. ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campo de los Saberes a Enseñar. ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- Campo de la Práctica Docente. ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales. ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? (DGEyC, 2007, p.29)

Tomando estas preguntas como referencia, nos centraremos en la relacionada al campo de la práctica. Desde un abordaje epistémico-metodológico interpretativo, cualitativo y microsocio, que se organizaron dos etapas articuladas de forma espiralada desde el enfoque biográfico-narrativo: una que consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009) y otra en la realización de entrevistas biográfico-narrativas a docentes que se

desempeñan en el en dos institutos de formación docente de la ciudad de La Plata, responsables de campo de la práctica.

En los relatos construidos de forma oral por las(os) docentes entrevistadas se presenta la incertidumbre y el desafío de responder la complejidad de la pregunta: *¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?* Frente a ella resaltan: la necesidad de un(a) otro(a) en la formación, la enseñanza situada, la recuperación de las biografías estudiantiles, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la coherencia entre el discurso de las (os) formadoras(es) y su práctica, el trabajo sobre el posicionamiento político-pedagógico docente, el acompañamiento de las (os) docentes nóveles.

En cuanto a lo primero una docente expone que *“a mí me parece fundamental el pensarse con otros constantemente”* (ED 9, Agosto 2022). En este trabajo cotidiano en los microterritorios aúlicos Daniela afirma *“una tiene que ver con la enseñanza, cuál es la idea central de la formación, hacer una transmisión, pero sin desatender al sujeto al cual se está formando, su entorno, su contexto, lo situacional”* (ED 1, Daniela, Abril 2022). Y es en este sentido es que varias (os) docentes resaltan la importancia de recuperar la biografía de las(os) estudiantes, Guillermo anuncia que *“En principio me parece que el recorrido formativo necesario tiene que ver con qué te pasó en tu vida, y qué cosas te están definiendo en ese momento básicamente”* (ED 2, Guillermo, Mayo 2022), y en relación a ellos una profesora propone trabajarlo *“Yo creo que una de las cuestiones, que es una de las herramientas que yo trabajo, que se trabajan en otros años pero que no se termina de desandar, son las cuestiones biográficas. Trabajar fuertemente con las biografías de formación porque ahí hay saberes de la práctica muy arraigados, que tiene que ver con concepciones muy técnicas que atentan con toda esta visión reflexiva”*(ED 6, Gabriela, Julio 2022).

Y en las palabras de Gabriela surge una preocupación permanente que también relata otras docentes *“Para que sean prácticas realmente transformadoras uno tiene que estar realmente convencido de que eso es por dónde quiero ir. Y me parece que no estamos haciendo, desde los profes, una lectura de las biografías que tienen nuestros estudiantes y de los preconceptos e ideas que traen nuestros estudiantes. Parecería desde lo discursivo y desde lo políticamente correcto se dicen muchas cosas, que la enseñanza tiene que ser tal cosa y que tal otra, y que el constructivismo.... Pero que después cuando empezamos a raspar un poquito nos damos cuenta que es algo impuesto”* (ED 7, Flavia, Julio 2022). Y en relación al trabajo cotidiano de las (os) docentes en los institutos de formación docente Silvania advierte que

“A mí el plan no me desagrada, me parece que está muy bueno. Ahora el problema no es el plan, sino como sostenemos el recorrido por ese plan. Entonces los chicos que están en formación docente escuchan que uno tiene que ser constructivo, trabajar en colectivo, escuchar.... Y todo lo que uno asume o trata de sostener. Pero quién lo dice es un profesor que no permite el diálogo, que lo que lleva al aula es un texto viejo que lleva al aula para leer y para analizar ahí. O que tira tres preguntitas para el análisis, después las socializa y se va a la casa. Si las prácticas no son transformadoras, no hay posibilidades de transformar ninguna praxis” (ED3, Silvania, Mayo 2022).

Otra de las profesoras también especifica que la propuesta formativa, presentada en el diseño curricular y recontextualizada por las(os) docentes es integral, pero que sin embargo es necesario construir el posicionamiento de las (os) futuras (os) docentes *“Creo que es una formación bastante integral, pero ya te digo, creo personalmente desde mi punto de vista, que tal vez el punto que más habría que reforzar es la formación política y filosófica, en cuanto al posicionamiento docente.”* (ED 8, Julio 2022)

Por último nos interesa reconocer que no sólo se hace foco en el recorrido para formación inicial, sino también en la construcción de las trayectorias docentes en sus primeros años

de ejercicio “*Me parece que cada vez más, es necesario, pensar en una instancia de acompañamiento a los docentes noveles, un trabajo después del título.*” (ED 5, Susana, Junio 2022).

Reflexión final

A partir de la escucha de la polifonía de voces docentes recuperamos sus modos de ser, hacer y sentir como formadoras(es) en el campo de la práctica, centrándonos en sus utopías, prácticas y reflexiones en torno a la enseñanza y la formación docente. Como explicita una de las profesoras al responder la pregunta “*Pero sí siempre dije, que es algo que decía Julia¹, que me quedó una frase de sus clases, que hablábamos esto de la utopía de la educación, y ella dijo (no me acuerdo exactamente la palabra que usó): si uno no cree en eso colgó el guardapolvo.*” (ED 4, Junio 2022) Entendiendo al saber pedagógico como una saber utópico, los relatos de las(os) docentes se entrelazan en la necesidad de un(a) otro(a) en la formación, en la relación dialéctica entre teoría y práctica, la enseñanza situada, en la recuperación de las biografías estudiantiles, la coherencia entre el discurso de las (os) formadoras(es) y su práctica, en el trabajo sobre el posicionamiento político-pedagógico docente y el acompañamiento de las (os) docentes noveles.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A., y Suárez, D. H. (Eds.). (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Universidad de Buenos Aires, EFFL.
- Alliaud, A; Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. 1 (1). 125-134.

¹ Julia Silber: pedagoga (Universidad Nacional de La Plata).

Dirección De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario*. La Plata.

Insaurralde, M. y Agüero, C. (2009). La formación de profesores para la educación primaria. Decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos? En: Susana Vior, M. R.; Misuraca, S.M. Más Rocha (compiladoras) *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones?* Jorge Baudino Ediciones.

Molinaria, A. (2017). Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular. En: García, A. L. y otros. *La formación docente en escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente* (UNQ).

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

Pineau, P. (2012) Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En: Birgin, A. (Ed.) *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós

Piovani, V. (2018) La actualización de viejas matrices en las políticas de formación docente en la argentina presentadas como novedad. *Revista Para Juanito: educación popular y pedagogías críticas*. 6, (15).

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16, 1-43.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE BAJO EL INFLUJO DE LA CRITICALIDAD: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL INTERTERRITORIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Formación del Profesorado

Yedaide, María Marta.

GIESE (CIMED), Facultad de Humanidades, UNMDP.

myedaide@gmail.com

Barniu, Rosario

GIESE (CIMED), Facultad de Humanidades, UNMDP.

robarniub@gmail.com

Resumen

Desde fines del siglo XX se han estado gestando formas-otras de ser docente, nuevas subjetividades, que no pueden ser confinadas a los límites de las tipologías clásicas del siglo pasado, sino que suponen nuevos emergentes e inmanencias a modo de resistencias, como proyectos ideológico-pedagógicos, frente a los procesos de dominación de las tradiciones hegemónicas de docencia. Los planes de estudio y diseños curriculares nacionales han sufrido modificaciones a la luz de estas perspectivas, lo que nos conduce a preguntarnos respecto de los modos en que esto ha alterado los procesos de construcción de la subjetividad docente en el nivel superior.

En este sentido, la presentación buscó acercar los provisionales resultados de la primera etapa del plan de investigación desarrollado en el marco de la beca EVC-CIN de la convocatoria 2021. Particularmente nos referimos al estado del arte en torno a la criticalidad y la formación/educación docente, el cual nos ha permitido profundizar los marcos conceptuales y ampliar el trazado bibliográfico inicial. A su vez, también presentamos un acercamiento al análisis de documentos oficiales de las instituciones objeto de este trabajo, es decir normativas y materiales curriculares del ISFD N°19, el ISFD Almafuerde y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la primera etapa del trabajo de campo, específicamente, se orientó la búsqueda de las referencias al ser docente en los planes de estudio de los profesorado de los ISFD, así como también en la Ordenanza de creación del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y en los Planes de Trabajo Docente de sus asignaturas. Lo producido en esta instancia anticipa interesantes conclusiones, provisionales pero estimulantes para visitar la temática en cuestión.

Palabras clave: Formación docente; educación docente; subjetividades; criticalidad.

Introducción

El presente trabajo versa sobre la primera fase del plan de beca EVC-CIN titulado “La construcción de la subjetividad docente bajo el influjo de la perspectiva pedagógico crítica: un acercamiento al interterritorio de los Profesorados en la Educación Superior”¹. El mismo se propone explorar los procesos de configuración de la subjetividad docente en instituciones del Nivel Superior a cargo de la formación de profesores de distintos niveles, buscando identificar los modos en los que la criticalidad se ha (o no) instituido. Entendemos que desde fines de siglo XX a la fecha asistimos a una progresiva consolidación de la criticalidad, expresada en la emergencia de diversos discursos provenientes de diferentes movimientos activistas-académicos, tendientes a disputar y permear ciertos sentidos consagrados, contruidos por las voces autorizadas de la Ciencia Moderna. A partir de este diagnóstico nos preguntamos por las transformaciones en los procesos de subjetivación docente, por un lado, y por la posibilidad de que los procesos de reconfiguración curricular de principios de siglo hayan alterado las matrices formadoras de su educación inicial, es decir, afectado las tradiciones que Cristina Davini identificó hace ya un tiempo atrás (Davini, 1995).

Esta comunicación se aboca al primer objetivo específico de dicho Plan, vinculado con una profundización del marco teórico y un acercamiento al análisis documental de los planes de estudio y diseños curriculares de los profesorados ofrecidos por la Facultad de Humanidades (UNMdP), el ISFD N°19 y el ISFD Almafuerde en el partido de General Pueyrredon. En particular, hemos orientado la búsqueda de las referencias al ser docente² en los planes de estudio de los profesorados de los ISFD, así como también en la ordenanza de creación del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y en los Planes de Trabajo Docente de sus asignaturas. Lo producido en esta instancia anticipa interesantes conclusiones, provisorias pero estimulantes para revisar la temática en cuestión.

El avance de la criticalidad

Muchos años han pasado desde aquella primera generación de intelectuales que, nucleados en lo que posteriormente se conocería como “Escuela de Frankfurt”, comenzaron a cimentar las bases de la Teoría Crítica. De la mano de este círculo intelectual, en las ciencias sociales se abriría camino un discurso que disputaría con el positivismo la concepción y el sentido de la ciencia. A partir de su re-interpretación y actualización del marxismo en términos no deterministas, en la búsqueda de elaborar un sistema teórico interdisciplinar que explique la sociedad moderna y las consecuencias del desarrollo del capitalismo, la teoría crítica habilitó la incorporación manifiesta de la esfera política a la investigación científica y dotó a la misma de una responsabilidad social (Balseca, Logroño y Triviño, 2017). A partir de su irrupción en el campo de las ciencias sociales, “la investigación se vuelve una empresa transformativa que no está avergonzada por el rótulo de política y que no teme consumir una relación con conciencia emancipatoria” (Kincheloe y McLaren, 2012, p. 245).

Décadas después, la Teoría Crítica continúa viva, alertando sobre los engaños y las falsas promesas de la modernidad-colonialidad, desentramando los complejos mecanismos de opresión y dominación –año a año más sutiles y sofisticados–, develando lo invisibilizado y desnudando las contradicciones y naturalizaciones propias de este mundo, que encubren las desigualdades e injusticias. Más aún, podemos decir que la Teoría Crítica ha tenido la capacidad de ser lo suficientemente ecléctica y moldeable para desarrollarse en distintas esferas de la vida social, y en cada una de ellas echar raíces y comenzar a tejer categorías e investigaciones propias de ese territorio en el que habita. En este marco, entendemos, junto con Kincheloe y McLaren (2012), que hablamos de una criticalidad en constante evolución, una teoría crítica – así, en minúscula– sujeta a reconceptualizaciones permanentes, al compás de las transformaciones en la sociedad y en las teorías explicativas que emergen de sus coyunturas. Por este motivo preferimos no deportar al desarrollo de las teorías feministas, el postestructuralismo, el posthumanismo, la teoría decolonial, entre otras, del dominio de la criticalidad. Tampoco concebimos a la teoría

crítica como una gramática universal de pensamiento revolucionario despersonalizado, ni una corriente monolítica en la que no existen tensiones ni contradicciones (McLaren y Kincheloe, 2008).

Particularmente en el campo de la educación, desde fines del siglo XX a la actualidad asistimos a un momento fecundo de producciones académicas críticas, apoyado por el desarrollo y la consolidación de la criticalidad feminista particularmente, así como las perspectivas decoloniales y queer. Cada vez adquieren mayor relevancia los movimientos –intelectuales, artísticos, científicos–tendientes a componer un bricolage (Denzin y Lincoln, 2000) mientras abrazan distintos discursos y metodologías, provenientes de diversas disciplinas, a medida que se hacen necesarios para conservar vigente y potente a aquello que denominamos pedagogía crítica. En este marco, ella es comprendida como una de las herederas de la tradición crítica en ciencias sociales, inaugurada por la mencionada Escuela de Frankfurt; es la dimensión que desde esta matriz se propone tomar conciencia acerca del contenido político de toda acción educativa, dentro y fuera de las instituciones escolares modernas. Pero la pedagogía crítica no trata solo de poder construir análisis que develen las estructuras de opresión y dominación imperantes en la sociedad, sino que va más allá de esto y propone una práctica y un discurso transgresor, como un modo fluido y transgresor de ver el mundo (Steinberg, 2008). Concebida de esta manera, la pedagogía crítica es parte de un proyecto más amplio cuyo propósito es dignificar a los individuos y abrir espacios capaces de fomentar la acción humana, a partir de los cuales las personas puedan asumir su propio poder como agentes críticxs y soberanxs (Giroux, 2008).

Ahora bien, se entiende que tanto una teoría como una pedagogía que quieran adoptar el calificativo de críticas deben estar en constante estado de alerta y sospecha, en este mismo espíritu mencionado previamente de una criticalidad en evolución. En este sentido, no se puede concebir a la pedagogía crítica como una teoría acabada y estática; por el contrario, se encuentra en permanente reconfiguración a la luz de las nuevas perspectivas teóricas,

los nuevos problemas y circunstancias sociales, así como también las ideas y aportes provenientes de otras culturas (Kincheloe, 2008) –para nosotras, preferentemente, otras cosmogonías. La criticalidad se mueve y se transfecta. Identificar a la pedagogía crítica certeramente y en disección respecto del resto de los movimientos contemporáneos de resistencia y re-existencia es, entonces, una empresa tanto vana como imposible e indeseable. Ello coarta las intencionalidades higiénicas del Plan de investigación– esas que se proponían reconocer la influencia de la criticalidad únicamente– pero no invalidan los acercamientos al objeto de interés si logramos sostener ambigüedades y enredos.

De la formación a la educación docente

Las preocupaciones de la pedagogía crítica también se han hecho presentes en la esfera de la formación docente, inaugurando, a partir de fines del siglo pasado, un espacio de indagación crítica en torno a la figura de lxs docentes que dio lugar a un posicionamiento político-pedagógico y a inquietudes respecto de las instituciones formadoras y sus currículos. En plena coherencia, las propuestas para la formación de un profesorado crítico suponen que ella no se alcanzará con sólo enseñar técnicas y recetas pedagógicas y los contenidos de los currículos vigentes³. Al respecto, ya a fines del siglo XX Henry Giroux y Peter McLaren (1998) alertaban sobre la persistencia de un modelo particular de institución en la formación docente, contrario a este espíritu crítico, que entiende a las mismas como instituciones de servicio orientadas a proporcionar ciertas destrezas técnicas, despojando de valor político y conciencia social a toda acción educativa llevada adelante en ese marco. Propusieron, en cambio, el desarrollo de herramientas que permitan concientizar y problematizar las dimensiones sociales, económicas, psicológicas y políticas de las escuelas, así como también fomentar un amplio registro de conocimiento de los sistemas de información que actúan como fuerzas pedagógicas y educativas por fuera de la escuela, muchas veces incluso en abierta contradicción con ellas (televisión, internet, música, etc.) (Kincheloe, 2008).

También hacia fines del siglo pasado, aunque en el contexto geopolítico del sur global, Cristina Davini (1995) advirtió sobre la emergencia de indicios pedagógico-críticos que parecían capaces de interpelar a lo que caracterizó como tres tradiciones en la formación docente. Se refería a esas matrices en torno a la docencia y la educación, institucionalizadas y encarnadas de modo sumamente sutil en las prácticas y la conciencia de lxs sujetxs, parcialmente responsables por la producción de una subjetividad docente particular. Así, la tradición normalizadora-disciplinadora, productora del imaginario de buen/a maestro/a, la tradición académica, fundadora del docente enseñante y la tradición eficientista, con el docente como técnico, estaban todas siendo incomodadas, en los años 90 y según Davini, por una concepción de profesor como agente cívico.

Nos detenemos un poco más en las tradiciones instituidas, según la pedagoga argentina, ya que describen aquello que está arraigado en el sentido común; luego intentaremos explorar las interpelaciones que vienen sucediéndose en las dos primeras décadas del siglo en curso— y que parecen surgir de las entrañas de una pedagogía crítica.

La tradición normalizadora se corresponde con los tiempos de constitución del sistema educativo y el Estado-Nación, y hace referencia al proyecto educativo liberal que se propuso el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica—marco en el cual la premisa de “formar al ciudadano” encubrió un fuerte carácter civilizador, apoyado por la filosofía positivista y corrientes como el higienismo. De esta idea de educación se desprende el docente ideal de esta tradición: un ejemplo moral y con un rol civilizador y tutelar, en una profesión feminizada desde un inicio que ha ungido a la dupla mujer-maestra (“seño” en nuestro país) con una fuerte impronta de sacrificio y entrega personal. Por su parte, en la tradición académica lo fundamental no es tanto el cuidado y el ejemplo, sino contar con un amplio y sólido conocimiento de la materia que se enseña, a la vez que se concibe a la formación pedagógica como débil, accesoria e incluso innecesaria. Esta concepción, sustentada desde una racionalidad positivista, responde a un conflicto de poder que no ha hecho más que erosionar la evolución de la formación docente

profesionalizada, relegando lo pedagógico al lugar de la práctica intuitiva. Por último, la tradición eficientista, desde una perspectiva desarrollista, entiende a la escuela al servicio del crecimiento y desarrollo económico, lo cual se tradujo en una tecnificación de la enseñanza sobre la base de la racionalidad técnica e instrumental, trazando paralelismos e importando conceptos y teorías del campo de la economía. En este marco, la docente comenzó a perder progresivamente el control sobre la enseñanza, hasta el punto de convertirse en una merx ejecutiva de las decisiones de los expertos, es decir, los académicos.

Como ha propuesto Davini y resulta oportuno recordar aquí, estas tradiciones no dan cuenta de etapas encapsuladas de la historia, ya superadas, sino que continúan vivas, entrelazándose, conformando una yuxtaposición y componiendo un escenario particular, en diálogo con el contexto, en cada institución de formación docente. Y, como anticipábamos, ya en los 90' la pedagoga llamaba la atención sobre tendencias que “representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas” (1995, p, 42). Davini entendía que ya en ese tiempo estas formas de subjetivación circulaban en el discurso social, aún sin lograr instituirse.

Nos gustaría en este punto abordar otros movimientos, prácticamente contemporáneos a estas emergencias identificadas con Davini, que entendemos también responsables por tomar por asalto— aunque con grados de eficacia no del todo ciertos hoy— a las tradiciones. Nos desplazaremos para este análisis al enclave local, ya que las epistemologías del Sur global nos van reclamando mayor vecindad a los territorios geoculturales que deseamos comprender y transformar (Porta y Yedaide, 2017). Aquí, en la comunidad académica articulada alrededor del Departamento de Ciencias de la Educación y el CIMEd (Facultad de Humanidades, UNMdP), se han gestado, en los últimos veinte años, nuevas investigaciones y debates en torno a la formación docente, posicionados desde un eje crítico, buscando desarticular y desafiar los criterios de Verdad fundados por la

modernidad-colonialidad. Se ha avanzado en incorporar la afectividad y afectación sensible en la docencia, particularmente en la formación de lxs docentes, así como también se ha amplificado el repertorio de sentidos en torno a las dimensiones de la vida que performan el ser docente cotidianamente. Es así que nos encontramos con el término educación docente (Porta y Yedaide, 2017; Yedaide, 2021) como superador al de formación docente, entendiendo a este último como los esfuerzos institucionales, sistemáticos y certificados por disponer ciertos conocimientos y estrategias para lxs futurxs docentes. En cambio, la idea de educación docente capta la esencia de la complejidad de factores que influyen en una persona al momento de disponerse a ejercer la docencia. Alude a todas las relaciones educativas y aprendizajes a lo largo de la vida, alimentado por todo tipo de experiencias vitales, proceso en el cual se van configurando los posibles repertorios de identificación y opciones de aprendizaje.

El estado de situación, al momento y en el dominio territorial propio, da cuenta de una intención pedagógica que discute e interrumpe lo naturalizado en las tradiciones sociales respecto de lx docente— marca primigenia de la criticalidad— para desestabilizar, desarmar y fracasar respecto de la toxicidad de las positivities contemporáneas (Halberstam, 2018). Esto es propio de una de las asignaturas del Ciclo de Formación Docente de la UNMdp, Problemática Educativa, y también una marca biográfica del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales— también, más recientemente, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas que se desprende del anterior y apadrina el Plan aquí compartido⁴. En este enclave, y a partir de desterritorializaciones múltiples, se impugna lo instituido y experimenta hacia nuevos modos de habitar la academia (Berengeno, 2021, 2022 ; Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

Primeros resultados: la política curricular de la formación docente

En este marco, y entendiendo este contexto de efervescencia de la producción crítico-académica como un momento propicio para el avance en la transformación de las

instituciones superiores de formación docente, nos moviliza el interrogante por los modos en los que la criticalidad –entendida como un entero sólo estratégicamente– ha afectado y permeado en los procesos de construcción y reconfiguración de la subjetividad de docentes en formación. Para indagar en esto, el plan de trabajo en el marco de la beca EVC-CIN preveía una estrategia metodológica definida en 3 etapas: a) análisis documental de normativa, diseños curriculares y otros documentos institucionales, b) entrevistas en profundidad a docentes formadores y encuestas narrativas a estudiantes avanzados de los profesorados, y c) grupos de reflexión grupales con algunos de los actores implicados en las etapas anteriores.

En el primer momento del trabajo de campo, tal como anticipamos, se realizó una aproximación al análisis documental de diseños curriculares y planes de estudio de los profesorados ofertados en la Facultad de Humanidades de la UNMdP y en los ISFD N°19 y Almafuerite. También habíamos adelantado que entendemos que en la intersección entre estos dos tipos de instituciones del nivel superior se gesta un espacio interterritorial interesante para ahondar en los dispositivos productores de subjetividad docente propios del nivel, así como también en los que son propios de cada institución.

Creemos que los documentos son registros simbólicos que portan significados compartidos, al contener registros y testimonios de hechos sociales y procesos pasados. Comprendidos de esta forma, el análisis documental resulta, como estrategia metodológica, una fuente de datos sumamente útil en 3 sentidos: para instruirse en algún tema para tratarlo, para justificar y acreditar los análisis del investigador, y para realizar reconstrucciones históricas (Valles, 1999). Específicamente aquí, los documentos nos otorgan una pauta de lo instituido, puesto que fosilizan una suerte de consenso, aún tácito, respecto de aquello sostenido en el ideario. Su aproximación permite más un reconocimiento de aquello que se ha tornado habitual que una mirada de las sincronías contemporáneas– como aquellas a las que aludiéramos en el apartado anterior.

Con estas consideraciones en mente, la búsqueda se orientó a las referencias al ser docente en los planes de estudio y diseños curriculares de los profesorados ofertados en el ISFD Almafuerte y N°19. Estos comprenden al Profesorado de Educación Especial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Profesorado en Inglés y Profesorado de Educación Secundaria en Geografía. A su vez, en lo que refiere a los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMdP (Profesorado en Historia, en Geografía, en Inglés, en Filosofía, en Letras, en Ciencias de la Educación, en Sociología y en Bibliotecología), el análisis se realizó en base a las OCS de plan de estudios de cada carrera, la OCS de creación del Ciclo de Formación Docente y los Planes de Trabajo Docente de las materias específicas de este ciclo. A continuación, se exponen de modo resumido los primeros datos construidos en esta indagación.

El análisis de los planes de estudio nos permitió acercarnos a un mayor entendimiento acerca de la organización interna de los Profesorados. Se prestó especial atención a la delimitación en áreas o campos que integran los planes de estudio, a la carga horaria de cada uno de ellos y los contenidos que abordan. Para el caso de los profesorados universitarios, el contar con las ordenanzas nos brindó información también acerca del perfil de egresado propuesto y los propósitos que organizan la estructura curricular. Tanto en los planes de los ISFD como en los de la Facultad de Humanidades nos encontramos con una clara división entre las áreas vinculadas a la disciplina a enseñar (o las disciplinas, en el caso del Profesorado en Inicial, Primaria y Especial) y el área de la formación docente. Sin embargo, en el caso de las carreras ofrecidas por los ISFD, podemos observar que todas las áreas, especialmente las de primaria, inicial y especial, se encuentran atravesadas por el imperativo de la formación docente, por lo cual incluso las asignaturas propias del campo disciplinar también están estructuradas en torno a la enseñanza de dicha disciplina, abordando cuestiones referidas a las didácticas específicas.

En cuanto a la estructuración del plan de estudios en campos, nos encontramos con que los profesorados en primaria, inicial y especial poseen la misma estructura, contando con: Campo de la Subjetividad y las Culturas, en el cual se abordan las psicologías y asignaturas vinculadas con la configuración cultural del sujeto educativo del nivel; Campo de la Práctica Docente, desde el cual se realizan las prácticas ya desde el primer año, y se trabaja en talleres interdisciplinarios organizados en torno a temas específicos que varían de acuerdo al año de la carrera; Campo de la Fundamentación, que versa sobre la didáctica general y materias vinculadas con las ciencias sociales y el contenido político de la educación; Campo de los Saberes a Enseñar, que contempla las didácticas específicas de los contenidos a enseñar en el nivel, junto con asignaturas como “corporeidad”; el Campo de la Actualización Formativa, sólo en primer año, que brinda talleres de escritura, oralidad y lectura, pensamiento matemático y definición institucional; y, por último, Trayectos Formativos Opcionales, en los que se acercan espacios de definición institucional. En los tres casos el Campo de la Práctica Docente y el Campo de los Saberes Específicos son los que tienen mayor carga horaria. Por su parte, los profesorados en biología y geografía también comparten la estructura curricular, integrando: espacio de la fundamentación pedagógica (hasta tercer año), en el cual se abordan asignaturas como filosofía, pedagogía, didáctica general y política; espacio de la especialización en niveles, similar al campo de la subjetividad y las culturas de primaria, pero en este caso sólo presente hasta el segundo año; espacio de la orientación, que trabaja con las disciplinas de especialización y complementarias, así como también con su didáctica específica; el espacio de la práctica docente, desde el cual se realizan las observaciones y prácticas en escuelas, y también se ofrecen espacios con especialistas de pedagogía y didáctica; y, por último, la formación ética, el campo tecnológico y el mundo contemporáneo como ejes transversales a todos los espacios. En estos casos, el espacio de la orientación y el de la práctica docente también son los que tienen mayor carga horaria, pero ya se empieza a advertir un creciente peso de las materias más específicas de la disciplina antes que las vinculadas con la práctica docente. Por último, los

profesorados en inglés, lengua y literatura y matemática también comparten estructura curricular, a saber: un campo de la formación general, coincidente con el campo de la fundamentación y el espacio de fundamentación pedagógico descritos previamente; el campo de la formación específica, con las didácticas específicas y áreas de estudio de la disciplina; y el campo de la formación en la práctica profesional, donde se realizan talleres sobre el trabajo y la tarea docente. En el caso de estos tres profesorados, nos encontramos con que el espacio de la formación en la práctica docente es el de menor carga horaria, tendencia opuesta a los casos mencionados previamente.

Por su parte, los profesorados universitarios de la Facultad de Humanidades presentan una particularidad: se encuentran integrados con las licenciaturas, diferenciando sus materias sólo con un Ciclo Pedagógico y una didáctica específica de la disciplina, de cursado anual. Esto se traduce en una preponderancia de asignaturas vinculadas al estudio de la disciplina, en su mayoría orientadas al perfil de lx licenciadx antes que a la enseñanza, frente a unas pocas materias que abordan cuestiones vinculadas a la docencia, en su mayoría de modo general y común a todos los Profesorados. En este sentido, podemos observar cómo en los planes de estudios las referencias al perfil de egresadx y los propósitos del diseño curricular son prácticamente iguales en las licenciaturas y los profesorados, distinguiéndose estos últimos por una simple mención a la docencia en el nivel secundario, con referencias muy escuetas al rol docente, acríicas y sin demostrar ningún compromiso político. El único caso que escapa a esta lógica es el del Profesorado en inglés, que contempla algunas materias del ciclo pedagógico, pero incorpora otras 4 asignaturas que refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje (formulado en estos términos en el plan, como un binomio inseparable) propio de la enseñanza de una lengua extranjera. Nos preguntamos si el hecho de que inglés sea la única carrera que sólo oferta Profesorado influye en esta mayor atención a la cuestión pedagógica.

También analizamos la OCS de creación del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades, entendiendo que en este ciclo se concentran las asignaturas vinculadas

a la profesión docente y la especificidad del acto de enseñar en los profesorados universitarios. Cabe aclarar que la misma es de 1996, en un contexto de consolidación del neoliberalismo, avance de la injerencia de los OOII en el ámbito educativo y profundización del modelo tecnocrático. En dicha Ordenanza podemos observar una recurrente referencia a la profesionalización del rol docente, cuestión no menor teniendo en cuenta el contexto mencionado previamente. Siguiendo a Tenti Fanfani (2007), las propuestas de profesionalización de la época estaban inscritas en políticas más amplias orientadas a modificar la organización del sistema educativo y la dinámica y estructura de las instituciones educativas bajo una lógica de la racionalidad instrumental, buscando transferir los modelos de organización y gestión del capitalismo postfordista al campo de la educación pública. A su vez, en el área de especialización e instrumentación, que se encuentra ubicada al final del ciclo y refiere a las dos únicas materias en las que lxs estudiantes tienen un acercamiento a las prácticas en escuela, nos encontramos con la idea del dominio de técnicas y procedimientos para el desempeño de una práctica eficaz como objetivo general del área, que convive contradictoriamente con el objetivo del área de la fundamentación socio-política de formar a unx egresadx dotadx de criticidad.

Ha quedado pendiente de análisis documental el corpus de Planes de Trabajo Docente. La actualización anual de estas propuestas pedagógicas promete una mayor permeabilidad a los cambios contemporáneos. De hecho, y tal como hemos adelantado, la cátedra Problemática Educativa– primera en el Ciclo de Formación Docente– es en parte responsable por el giro institucional hacia la criticalidad, la descolonialidad, la teoría queer y más recientemente los nuevos materialismos y los giros narrativo, ontológico y afectivo, entre otros. Esperamos que en el abordaje de este corpus y a través de las entrevistas nos sea posible documentar las transformaciones locales respecto de la formación docente.

Conclusiones

En este resumen ampliado hemos compartido una forma de comprender la subjetividad docente y su reconfiguración, así como los primeros datos construidos en un Plan de investigación que se propone comprender el grado de criticalidad que impregna el ambiente pedagógico próximo para la formación docente. Lo recorrido previamente nos anima a conjeturar unas primeras (y provisionarias) conclusiones.

En primer lugar, cabe recordar que al acceder a documentos institucionales estamos refractando una cara del cristal⁵ sobre aquello instituido, parcialmente vivo y condicionante de las prácticas (Yedaide, 2021). Esto quiere decir que no tenemos, tal como aclaramos al final del último apartado, una captura contemporánea de lo que sucede, pero sí un acercamiento a lo que se comparte como ideario y/o creencia. A este respecto también se hace indispensable aclarar que la Ordenanza del Ciclo de Formación Docente es mucho más antigua que los planes de los Institutos Superiores, y que en estos últimos el componente socio-político-pedagógico es expreso y ha sido batallado incluso públicamente. Los planes del 2008 en adelante llevan una marca ético-política-pedagógica clara, en explícito contraste con el apogeo de lo neoliberal una década antes, aunque esto no suponga que la reinterpretación curricular en otros niveles de concreción y la agencia mediadora ineludible de lxs sujetxs docentes no travistan estas originales intenciones. Además, las reformas curriculares para la educación en la mayoría de los niveles y modalidades del sistema educativo de principio de siglo en nuestro país no se orquestaron armónicamente con reformas en los planes de formación docente para el Nivel Superior. Las universidades, por su parte, retienen autonomía epistémica— aunque están habitadas por sujetxs educadxs en sociedad.

Con estas advertencias, podemos no obstante compartir que en la observación de los diseños de los planes de estudio, la delimitación en áreas y campos y las asignaturas correspondientes a cada uno se expresa la convivencia de múltiples exigencias, no siempre coherentes o alineadas con una tradición sino más bien en la contradictoria yuxtaposición de todas. En el Plan del Profesorado de inglés de la UNMdP, por ejemplo,

observamos referencias al docente como un modelo en el aula, una idea propia de la tradición normalista, a la par que se alude a la necesidad de que lxs docente se disponga a focalizar su rol y la realidad desde una perspectiva crítica, sustentada desde soportes epistemológicos críticamente fundados.

La palabra crítica está presente en todos los casos—incluso en el documento del año 1998—pero se sospecha que el sentido al que alude no es necesariamente coherente en todos los casos. Tenemos alguna experiencia ya recorrida como para afirmar que en concomitancia con el uso de ese término se produce una despolitización: tener pensamiento crítico significa, para muchxs docentes y otra gente, expresar la propia opinión, individual, respecto de las cosas. En esta composición, lo individual da cuenta de una perspectiva racional tecnocrática, a-política, a-ideológica y a-crítica, en el sentido de la tradición de la Escuela de Frankfurt. No se comprenden las inscripciones sociales como condicionantes de los puntos de vista; no se reconocen las relaciones de poder.

Creemos que en pos de desenredar estas primeras apreciaciones, se hace en este punto imprescindible conversar con las personas sobre sus posturas y trabajo. Es por eso que continuaremos nuestra investigación con entrevistas grupales y personales a docentes formadores y en formación. Esperamos sumergirnos con ellxs en una complejidad que nos traiga nuevas lecturas y comprensiones.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, (2), 29-39.
- Apple, M. (2008). ¿Puede la escolarización contribuir a una sociedad más justa? *Educación, ciudadanía y justicia social*, 3(3), 239-261.
- Balseca, J. C. M.; Logroño, P. A. H.; Triviño, A. S. B. (2017). Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica. *Revista Publicando*, 4(2), 136-150.

Berengeno, L (2022) Enunciar y re-existir: la potencia subjetivante de la enunciación. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(3), 228-239

Berengeno, L. (2021) Movimientos para/en experimentar la investigación; anclajes y complicidades que cohabitan paisajes metodológicos. *Revista Entramados-educación y sociedad*, (9), 36-46.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.

Bruner, J. (1991) *Actos de Significados*. Alianza.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Davini, C. (1995). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales. En C. Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* 20 – 50. Paidós.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Duero, D. (2017). ¿Por qué la narrativa importa a la psicología? *Themata. Revista de Filosofía*, (55), 131-156.

Giroux, H. (2016). *La educación superior y las políticas de ruptura*. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, (3), 15-26.

Giroux, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En: P. McLaren, J. L. Kincheloe (dir.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* pp. 17-22. Editorial Grao.

- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, (15), 60-66.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Editorial Égales.
- Kincheloe, J.; McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*, pp. 241-315. Gedisa.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En: P. McLaren, J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, pp. 25-68. Editorial Grao.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Dir.) (2008). *Pedagogía Crítica- de qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- McLaren, P.; Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra pública: notas hacia una redefinición. En: P. McLaren (comp.) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*, pp. 11-45. Homo Sapiens
- Porta, L y Yedaide, M. M. (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUDEM.
- Richard, N. (2013). Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. Grimson, A. & Bidaseca, K. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Clacso
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Steinberg, S. (2008). Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos. En: P. McLaren, J. L. Kincheloe (dir.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. pp. 13-15. Editorial Grao.

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Proyecto editorial síntesis sociología.

Yedaide, M. (2018). Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. En *IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación*. CIMED, Facultad de Humanidades-UNMDP. Mar del Plata, 12 y 13 de abril de 2018.

Yedaide, M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im)posibles*. UNMDP.

Yedaide, M. M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 381-396.

Notas

1 Dicho Plan a su vez se encuadra en el proyecto “La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata” (GIESE, 2021-2022; OCS 1836/21), así como el el proyecto que le da continuidad, denominado “La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados II: conspiraciones entre educación y formación en clave narrativa y autoetnográfica”, evaluado con normativa asociada pendiente.

2 Si bien las formulaciones originales del Plan aluden al término subjetividad–palabra que también compone los nombres de los proyectos y el Grupo de investigación al cual se afilia– la creciente influencia de la teoría y fenomenología queer, la perspectiva descolonial y el realismo agencial en la comunidad de investigación hacen preferible la categoría ser docente o, incluso, devenir docente. Esto nos permite un desplazamiento más allá de la matriz postestructuralista, debilitando el rol protagónico que ella adscribe al discurso, para abordar lo que también podríamos llamar (re)configuraciones identitarias– siempre apelando a un esencialismo estratégico y no ontológico.

3 Los cuales, además, no son “implementados” sino en todo caso reinterpretados y disputados; rivalizan también con el conocimiento oficial imbricado sutilmente en el sentido común (Apple, 2008).

4 Es posible rastrear estos movimientos en los materiales y contenidos publicados en línea por esta cátedra y los Grupos a los que se alude.

5 Apelamos a la metáfora de la cristalización como superadora de la triangulación (Richardson y St. Pierre, 2005).



FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA PERSPECTIVA HEGEMÓNICA: CONSTRUYENDO EPISTEMOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS OTRAS

Perspectivas metodológicas en la producción de conocimientos del campo educativo

Silvia Baldivieso

Universidad Nacional de San Luis

silvia.baldivieso@gmail.com

Lorena Di Lorenzo

Universidad Nacional de San Luis

lorenataliadilorenzo@gmail.com

Antonella Maldonado Berlo

Universidad Nacional de San Luis

amberlo@gmail.com

Ma. Constanza Valdez

Universidad Nacional de San Luis

mconstanzavaldez@gmail.com

Resumen

La ponencia comparte fundamentos teórico-metodológicos y avances del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO N° 04-4018) *Formación de investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las Concomitancias de la Era Digital* perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), cuyo inicio se remonta al año 2018.

Un supuesto que sostiene la investigación es que la formación en investigación en educación se desarrolla predominantemente conforme a los requerimientos del modelo clásico, más allá de las transformaciones del entorno y la emergencia de demandas y alternativas epistemológicas y pedagógicas. En este marco buscamos problematizar en torno a esa situación y realizar aportes para construir sentidos y oportunidades para la formación en investigación en educación en el contexto actual

Optamos por una perspectiva metodológica dialógica entre lo cuantitativo y cualitativo como estrategia para recuperar las articulaciones entre lo singular, lo individual y lo colectivo. Indagamos propuestas de formación, discutimos nuestras inquietudes con protagonistas de los procesos, desarrollamos nuevas propuestas y una praxis que posibilitó la reflexión /reformulación continua de la formación en investigación.

Palabras clave: Formación en investigación en educación; modelo clásico; propuestas de formación

Introducción

La ponencia comparte fundamentos teórico-metodológicos y avances del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO N° 04-4018) *Formación de investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las Concomitancias de la Era Digital* perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), cuyo inicio se remonta al año 2018.

Un supuesto que sostiene la investigación es que la formación en investigación en educación se desarrolla predominantemente conforme a los requerimientos del modelo clásico, más allá de las transformaciones del entorno y la emergencia de demandas y alternativas epistemológicas y pedagógicas. En este marco buscamos problematizar en torno a esa situación y realizar aportes para construir sentidos y oportunidades para la formación en investigación en educación en el contexto actual

Optamos por una perspectiva metodológica dialógica entre lo cuantitativo y cualitativo como estrategia para recuperar las articulaciones entre lo singular, lo individual y lo colectivo. Indagamos propuestas de formación, discutimos nuestras inquietudes con protagonistas de los procesos, desarrollamos nuevas propuestas y una praxis que posibilitó la reflexión /reformulación continua de la formación en investigación.

Hasta el momento hemos avanzado en el análisis de la formación en investigación en carreras de grado en de ciencias de la educación, de educación inicial y educación especial, que pueden visualizarse en publicaciones de revistas especializadas; hemos

sistematizado y compartido en un libro la experiencia de formación en investigación, incorporando al mismo informes de los trabajos de investigación que en dicho marco las y los participantes desarrollaron, y editamos una revista que pretende ser una propuesta disruptiva de comunicación de la ciencia, en favor de los procesos por sobre resultados y nutrir la perspectiva de la ciencia como derecho social. Además, trabajamos en formación en investigación de posgrado; en la dirección de tesis y en la constitución de la Red de Espacios Curriculares de Formación en Investigación en Carreras de Educación de Universidades Nacionales (RECFICE).

Llevamos un camino andado de aprendizajes, construcciones teórico metodológicas y actividades de intervención en formación docente, con interesantes logros en el ámbito de las de comprensiones y disposiciones fundamentalmente, y visualizamos la necesidad de continuar el recorrido. Observamos la predominancia de la perspectiva teórico práctica hegemónica al tiempo que advertimos que es posible y necesario resituar la lógica de la investigación en educación para formar docentes con capacidad de generar investigaciones otras y promover lecturas y construcciones en y desde la diversidad socio cultural.

Desde este encuadre compartimos fundamentos teóricos metodológicos que dieron marco a nuestras acciones y ofrecemos mayores detalles sobre las construcciones que consideramos nodales en el proceso de repensar y dar sentido a la formación en investigación: constitución de un espacio de prácticas integrales que articula investigación con extensión y docencia, al que llamamos IEDUCATIVA acompañamiento a trabajos finales, propuestas disruptivas de comunicación de la ciencia y el trabajo en red.

Principales fundamentos teórico metodológicos del Proyecto de Investigación

Entendemos la investigación, junto a De Souza Minayo (2015) como la actividad básica de las ciencias en su indagación y construcción de la realidad que alimenta la actividad

de enseñanza. “Investigar constituye una actitud y una práctica teórica de constante búsqueda y, por eso, tiene la característica del acabado provisorio y de lo inacabado permanente. Es una actividad de aproximación sucesiva de la realidad que nunca se agota, haciendo una combinación particular entre teoría y datos, pensamiento y acción (p 26).

Comprendemos la Investigación Social como los diversos tipos de investigación que tratan del ser humano en sociedad, de sus relaciones e instituciones, de su historia y de su producción simbólica. Prácticas relacionadas a los intereses y circunstancias socialmente concatenadas que nacen de la inserción en lo real y se desarrollan manteniendo una intrínseca relación con la dinámica histórica.

Mucho se ha escrito ya acerca de la coyuntura sociopolítica actual y la transformación estructural que estamos viviendo. Diversos autores, cada uno desde sus campos disciplinares, dan cuenta de procesos en los que estamos inmersos y sus expresiones en ámbitos del diario vivir. Pero ¿Qué significa para los procesos de producción de conocimiento? ¿Qué cambios, de qué transformaciones estamos hablando? y ¿Qué nuevas necesidades en el ámbito de la investigación y la educación? Visualizarlo es fundamental para poder responder a las demandas de sentido de la sociedad actual.

En este marco, “hablar de formación de investigadores educativos, es referirse a una formación para la investigación en un marco institucional, en instituciones de educación superior encargadas de ofrecer programas dirigidos a esta actividad, la cual puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y curriculares, desde las políticas nacionales e internacionales de financiamiento, desde las condiciones de los programas... el ejercicio de la investigación como actividad cotidiana, etc” (Torres Frias, 2006, p 69).

La formación tradicional propicia una fuerte separación entre teoría y práctica. Por un lado, las clases teóricas en las cuales se transmiten las técnicas, los procedimientos para diseñar y poner en marcha una investigación y por otro lado, la práctica donde se espera que las y los estudiantes “lleven a la práctica” dichas reglas, dividiendo la formación en

investigación en dos partes no retroalimentadas, en la que una es condición para la otra. A este tipo de formación lo entendemos como formación instrumental de investigación.

La reflexividad, por el contrario, ubica la metodología en un lugar secundario, ya que esta no determina el tipo de trabajo, solo facilita, dificulta o posibilita, la reflexividad como forma de construcción de conocimientos con otros, a partir de una comunicación no violenta y sin directrices, ubica a la subjetividad como requisito de objetividad.

A esta tradición se suman nuevos marcos regulatorios en nuestro país que premian la cuantificación y las titulaciones de posgrado, que llevan a cuestionar el sentido de la investigación en los campos profesionales y académicos:

Sirvent (2015) señala que las universidades en el contexto neoliberal han contribuido a la consolidación de un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas y de enseñar la metodología. En este sentido afirma “varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son “anticientíficos” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico (p 1).

El mencionado modelo instrumental se traduce en una enseñanza vertical y lineal de las reglas, instrumentos y técnicas a aplicar para llevar adelante una investigación. Destaca la autora que también se observa la presencia cotidiana de mecanismos de poder y de toma de decisiones institucionales que obstaculizan la generación de ámbitos de debates y discusión plenamente democráticos y que por tanto “hieren” la formación de una ciudadanía democrática, manifestando la preocupación por el impacto negativo de las políticas científicas en la formación de las nuevas generaciones de jóvenes científicos. Aunque en términos generales en América Latina, estamos enfrentando un contexto de lucha social y académica por una sociedad más justa e igualitaria y una ciencia

emancipadora. Estas afirmaciones nos llevan a pensar que es menester conocer con claridad el estado de la formación en investigación en educación en Argentina mediante estudios sistemáticos que den cuenta de lo que se plantea en este momento y las prácticas que desencadenan.

Avances del Proyecto de Investigación que consideramos construcciones nodales en el proceso de repensar y dar sentido a la formación en investigación.

Constitución de un espacio de prácticas integrales que articula investigación con extensión y docencia, al que llamamos IEDUCATIVA

El espacio se configura como un núcleo de pensamiento y acción desde el cual desarrollamos las tres funciones básicas de nuestro quehacer como docentes universitarias. Nace en la necesidad de situar la investigación en los territorios para y significar los procesos y atender problemáticas con perspectivas locales y regionales. Se nutre del fruto de la reflexión continua, el estudio de la realidad y la apertura a las diferentes oportunidades para la transformación pedagógica e investigativa que ofrece la sociedad actual.

Concebimos a la docencia, la investigación y la extensión como actividades en mutua retroalimentación, ellas posibilitan las lecturas de la realidad y generan transformaciones en la comunidad socio-educativa. Nos orientamos a una investigación que trascienda la mera recolección de información y a una la extensión que vaya más allá de una acción en la comunidad, y pase a ser la semilla de la transformación de la transformación. Así contextos particulares y situaciones críticas se convierten no solo en escenarios de estudio, sino también en espacios de posibilidad, de construcción colectiva con vistas a una nueva configuración. La formación juega un papel central, posibilita y viabiliza ambas acciones al tiempo que se nutre de ellas. Para la formación lo que acontece en contextos socioeducativos particulares como lo que aporta la investigación son insumos fundamentales.

Trabajamos la investigación con docentes de diversas instituciones educativas, investigamos la formación en investigación y somos docentes de investigación en educación. Integramos saberes y prácticas construidos y vivenciados en los tres ámbitos de nuestra práctica docente o funciones universitarias, los comunicamos entre sí y a la comunidad.

Esta propuesta pone en valor los aportes de la investigación en educación como modo de concebir y abordar la realidad socio educativa. Fortalece el desarrollo de una cultura reflexiva e investigativa en educación.

Cuestionamiento de la tradicional separación formación en investigación y docente investigador

La noción de docente-investigador en el fondo expresa una idea relativamente simple que siempre ha estado en la tradición de los educadores comprometidos, y que alude al hecho de que los seres humanos son sujetos capaces de construir un pensamiento independiente, una conciencia crítica, y, por lo tanto, pueden actuar libremente conforme a ello. (Enríquez, 2007, p. 13)

La experiencia de docentes que hacen investigación desde la escuela, los sitúa como productores de conocimiento acerca de la realidad educativa cotidiana en la que desarrollan su trabajo. Como docentes cada día sentimos la necesidad de atender múltiples y diversas situaciones en contextos particulares no siempre predecibles; que exigen interpretar los contextos cambiantes, realizar conjeturas, construir saberes para actuar.

Las diferentes disciplinas que nutren a la educación informan teorías, pero es en el espacio concreto de la praxis donde se forma el saber. A través de la formación en investigación en educación revalorizamos la opción del docente investigador, y avanzamos hacia formas de investigación no tradicionales, democráticas y activas, caracterizadas por la participación y el deseo de construir conocimientos con otros, metodologías que superen

la dicotomía sujeto -objeto, investigador investigado, teoría-empiría e incluso la orientación literal a problema – solución.

Con ello avanzaremos también hacia lo que Boaventura de Souza Santos (2009) ha denominado ecología de saberes, entendida como “un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos (incluido el saber científico), se pueden construir y enriquecer en el diálogo, al tiempo que aportan a la conformación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (Santos, 2006 pp. 67-68).

Consideramos a la investigación como una práctica social situada en un determinado contexto socio histórico, que surge de la problematización de los elementos que la componen (Sirvent. 2015) por ello más allá del lugar en que se desarrolle nos implica como sujetos activos en los territorios. de allí que separación de estas instancias de formación responde a posicionamientos epistemológicos en relación a ésta y a lo que significa ser docente investigador.

Visualizar la investigación como parte de la cultura escolar, es un objetivo no solo de formación, sino de posición, ubica a los docentes en un rol activo y propositivo, de intervención sobre su realidad.

Fortalecimiento de la dirección y acompañamiento de trabajos finales.

Comprometidas con la formación en investigación en educación advertimos que uno de los mayores obstáculos para que estudiantes de licenciaturas completaron el proceso de formación en investigación giraba en torno al acompañamiento en la realización de trabajos finales. Próximos a iniciar el trabajo final, y mientras transitan este proceso expresan vivenciarlo como un momento “cargado de místicas”. Múltiples dudas e

inseguridades vinculadas a lo administrativo y lo académicos invaden sus pensamientos y actúan como obstaculizadores. Identificada la situación nuestras premisas fueron; deconstruir prácticas que van en detrimento de la pasión por investigar; Investigar desde el disfrute y con el corazón.

Fue así como durante el año 2022 desarrollamos diversas acciones de formación con vistas a fortalecer el acompañamiento de trabajos finales en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL:

En formato de cursos de posgrado y talleres de capacitación trabajamos con docentes de los distintos departamentos de nuestra casa de estudios. Aún queda mucho por ahondar.

En Proyectos inter cátedras institucionales, articulamos dos asignaturas orientadas a formar en investigación, con ello integramos la formación a la praxis investigativa, iniciamos en la búsqueda temprana de un director o directora y favorecimos la problematización en los espacios de inserción de cada participante de los cursos para propiciar el diseño y desarrollo de la investigación.

En proyectos interinstitucionales trabajamos con estudiantes y docentes de tres universidades nacionales, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Salta y Universidad Nacional de Mar del Plata, allí se presentaron proyectos, discurrieron problematizaciones y abordajes.

Desde nuestro lugar, a la fecha hablamos de equipo de acompañamiento ya que entendemos que desde los discursos se ordenan formas de ser, estar y transitar en este caso la investigación. Comenzamos a deconstruir desde el lenguaje.

Propuestas disruptivas de comunicación de la ciencia

Desde el año 2019, trabajamos en la construcción de una revista que pretende comunicar construcciones científicas de formas no academicistas. Advertimos múltiples desafíos al no responder a las lógicas de comunicación de la ciencia clásica. Deconstruir la comunicación de la ciencia nos ha implicado en un proceso reflexivo constante.

La elaboración de esta propuesta de comunicación disruptiva emerge en consonancia con la perspectiva metodológica dialógica de nuestro proyecto. Como respuesta a la necesidad de recuperar las voces y miradas de los sujetos implicados en las propuestas de investigación. y ante el valor que le otorgamos a la comunicación de los procesos y construcciones parciales más allá de la construcción final, habitualmente considerada producto de la investigación.

Desde nuestras vivencias cómo investigadoras del campo social, percibimos la necesidad de construir alternativas a los canales instituidos de difusión de la ciencia. En este sentido, el espíritu de la revista posibilita llegar con trabajos diferentes a más interesados en la producción de conocimientos.

Publicaciones I Educativa es una producción digital que se genera en el espacio de prácticas integrales “ieducativa.org” de la UNSL. Es una publicación abierta, orientada a captar la diversidad de voces y prácticas vinculadas a la investigación socio educativa. Destinada a quienes trabajan cotidianamente para mejorar la educación avizorando un mundo más íntegro y también a ciudadanos comprometidos con su propia realidad.

Se funda en el convencimiento de que el conocimiento sobre educación se genera en múltiples espacios y situaciones, que en el proceso de construcción participan docentes, estudiantes y actores sociales, y que al compartir partes del proceso (cuestionamientos, tensiones, certezas e incertidumbres) como así también trabajos terminados (siempre provisoriamente acabados), muestra e interpela, pone en discusión abordajes y prácticas, nutre perspectivas y propicia desplazamientos; contribuyendo a la emergencia de nuevas ideas/proyectos y a la construcción de realidades otras.

Tal como puede advertirse, las búsquedas de esta publicación hablan de un cuestionamiento a la tradición en investigación que se perpetúa, entre otras cosas, a través de las comunicaciones y el mercado de las indexaciones. Tradición marcada por los supuestos positivistas y fenomenológicos de la ciencia, que privilegian el saber sobre el ser, que valora el producto desconociendo el proceso y las tensiones que libera, que impone una lógica representacional y binaria, que formatea la producción de conocimiento a partir de los “informes de investigación”.

El llamado es a cuestionar y traspasar los límites que la tradición impone, romper la linealidad de los procesos y las comunicaciones, compartir inquietudes, prácticas y dispositivos, mostrando los saberes y no saberes como así también las tensiones, los afectos y situacionalidades que los constituyen y atraviesan. En otras palabras, avanzar en construcciones que ayuden a deconstruir en investigación y en comunicación de la investigación, y a participar en la generación de un espacio amplio y diverso, que pueda llevarnos a lugares imprevistos.

Estrategias colectivas: Red RECIFE

Preocupadas por la necesidad de ampliar horizontes y fortalecer construcciones de sentidos, a fines del año 2020, comenzamos a contactarnos con docentes de espacios curriculares destinados a esta formación en carreras de educación de las universidades nacionales. Nos propusimos de debatir problemáticas actuales de la investigación y su formación y construir una identidad como grupo colectivo. A fines del año 2022, logramos conformarnos como Red de Espacios Curriculares de Formación en Investigación de Carreras de Educación de Universidades Nacionales (RECIFICE). En este marco, surge con fuerza la propuesta de trabajar para construir alternativas que asuman y cautelen el compromiso de las universidades nacionales con lo público y el sentido político de la investigación, de la educación y la formación en investigación en educación.

Desde RECVICE adherimos a la “noción de investigación amplia que remite al abordaje de fenómenos-procesos-objetos-sujetos "educativos" desde diversas corrientes de pensamiento y diferentes sistemas de abordajes teórico-metodológicos. Entendemos que las redes entrañan un potencial de acción y transformación basado en la diversidad de integrantes. Apostamos al intercambio a partir del debate abierto y plural que vaya más allá de las tradicionales perspectivas homogéneas y hegemónicas de la ciencia. Confiamos en que las conversaciones y construcciones contribuirán a generar nuevas comprensiones, nuevos imaginarios y nuevas realidades para la investigación, la formación en investigación y la educación” (documento fundacional, resolución en trámite).

Referencias Bibliográficas

- Adler, E. (2008). The Spread of Security Communities: Communities of Practice, Self-Restraint, and NATO's Post Cold War Transformation. *European Journal of International Relations*, 14(2), 195-230.
- Baldivieso, S. y otros (2018). *La Formación de investigadores en la Universidad Nacional de San Luis*. Avances del PROIPRO. Documento en elaboración.
- Baldivieso, S. y Di Lorenzo, L. (2021). (ed.) *Revista Ieducativa*, 1.
- Baldivieso, S.; Di Lorenzo, L. y Valdez, M. C. (2022). (Comps.). *Ser Docente Investigador. Experiencias y construcciones de docentes en ejercicio y en formación*. Nueva editorial Universitaria, UNSL.
<http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/12/SER-DOCENTE-INVESTIGADOR.pdf>

De Souza Minayo, M. C. (2015). El desafío del conocimiento investigación cualitativa en salud. Lugar Editorial. Researchgate
<https://www.researchgate.net/publication/3167389>

De Souza Santos, E. (2009). *Una epistemología del sur*. Homo Sapiens.

Enriquez, P. (2007). *Discusiones Iniciales para Estudiar el Docente-Investigador. El docente-investigador: un mapa para explorar un territorio complejo*. Ediciones LAE.

Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, 46(1).

Martínez, G. (2014). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), pp. 225-230.

Maldonado Rivera, C. (2014). *Decolonialidad en las redes sociales. El caso de AZKINTUWE*. [Tesis Doctoral UAB].

Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*. 34(2), 107-122.

Sirvent, M. T. (2015). *Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado*. Seminario Internacional de Educação Superior – RIES Rede GEU, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Terigi, F. (2010). *Conferencia Magistral Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia Santa Rosa- La Pampa.

Vitelli, M. (2010). La dimensión de la seguridad y la defensa en Sudamérica como un campo cultural: cooperación y conflicto en torno a la definición de los significados intersubjetivos. En *V Congreso de Relaciones Internacionales* (La Plata, 2010).



“YO ANTES DE VOS”: ENREDOS EN UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA ENTRE MUJERES COLONIZADAS

Perspectivas metodológicas en la producción de conocimientos del campo educativo

Yedaide, Maria Marta

CIMEd, Facultad de Humanidades, UNMDP

myedaide@gmail.com

Costa, Maricel Andrea

Facultad de Psicología, UNC

maricel.costa@unc.edu.ar

Resumen

La siguiente comunicación comparte algunos de los aprendizajes propiciados en el marco de la tesis denominada “Mujeres narrando sus mundos: la sanación-cuidado entre cuerpos-territorios colonizados de Nuestramérica”, del Doctorado en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Córdoba. Particularmente nos referiremos a las tramas vinculares *ch'ixi* que las definiciones metodológicas de la investigación han ido componiendo para nosotras como tesista y directora, y que nos vienen enredando a ambas y con otras en presencias de múltiples alteridades aglutinadas en torno a una común herida colonial—que es también capitalista y patriarcal. A través de escenas de “cocina” de la investigación y las experiencias de trabajo de campo con la *Red de sanadoras defensoras ecuatorianas Saramanta Warmikuna*, problematizaremos los enredos entre actancias/agencias, conocimientos, espacios y tiempos, investigación y vida para dar cuenta de las refracciones (o difracciones) de estas vivencias en términos de múltiples reeducaciones.

Palabras clave: Metodología de la investigación; Actancias; (Des)colonialidades; Reeducaciones

Resumen ampliado

“Yo antes de vos”¹ es el nombre de una película; relata una historia de amor convencional, rosa y romántica, pero que también da cuenta de profundas alteraciones en los rumbos personales de los protagonistas a partir de acontecimientos importantes—suscitados por ellos pero también por agencias no humanas. La imagen nos permite definir nuestra experiencia de pedagogía doctoral en el dominio ético-onto-epistémico del realismo agencial (Barad, 2007), habilitando

algunos enredos mientras performamos cortes intencionales para de-finir lo que nos importa. Intentaremos dar cuenta de esta postura en las líneas que siguen, usando la difracción en coherencia con este posicionamiento.

Difracción 1: La experiencia doctoral

Nuestro primer encuentro se propició por una recomendación: una de nosotras quería hacer una investigación biográfico-narrativa y la otra trabajaba en un equipo con larga tradición en este enfoque. La reciprocidad fue instantánea y se mantuvo incluso en la adversidad. La primera etapa que, al igual que en las novelas rosa podríamos llamar de encantamiento idílico, sentó las bases de un entendimiento casi automático, a medida que nuestras intuiciones nos guiaban y celebrábamos las coincidencias en nuestros anhelos e intereses. Hubo momentos de zozobra, como cuando nos impugnaron el primer planteo de tesis; el desenlace nos dejó fortalecidas en la comunión y las lealtades.

Nos hemos encontrado, desde esa primera ocasión, muchas veces y de muchos modos. Hemos compartido vida, temores, dudas, proyectos. El esfuerzo por mantener separado aquello que se enredaba—nuestra condición de mujer, de profesional, de simpatizante por el feminismo, de interesada por las palabras—encontró un sustento teórico bien avanzada la relación, cuando el realismo agencial y la autoetnografía trajeron nombres ya acuñados para esas cosas que acontecían espontáneamente. Las diferencias nos ofrecían una alternancia exquisita: distintas familias, ciudades de residencia, momentos en la carrera, disciplinas de origen, a lo que sumábamos la relación de una de nosotras con la Red de Sanadoras. Podíamos salir y entrar de los territorios, extranjerizarnos, desorientarnos y tomar consciencia de las habituaciones y los aprendidos (Ahmed, 2019).

La investigación se gestó en el Doctorado en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Córdoba. Siempre estuvo la intención de aprovechar una fecunda relación con la *Red de sanadoras defensoras ecuatorianas Saramanta Warmikuna*, aunque en un principio deseábamos comprender la construcción narrativa del ser en las coordenadas cuerpo-territorio

y luego—por efecto de las difracciones creadas por la primera revisión del proyecto—optamos por abordar la sanación-cuidado. Este desplazamiento fue propiciado por esa inicial intolerancia de la comunidad evaluadora a los posicionamientos descoloniales, queer, narrativos y post cualitativos que habíamos elegido. El traslado hacia las prácticas de sanación y cuidado territorializaban la indagación allí donde era más seguro y conocido—observable, separable, objetivable. De todas maneras quedamos firmes en nuestras rebeldías, y definimos que ese abordaje sería “entre cuerpos-territorios colonizados a partir de las narrativas de mujeres latinoamericanas de la Red”. Con este movimiento nos incluíamos en la investigación: también nuestros cuerpos-territorios participarían, puesto que son la alteridad ineludible que se dispone al diálogo con las otras mujeres—esas que viven en Ecuador. *Todas nosotras colonizadas*—esa fue la otra conquista de la formulación del problema de investigación. “Entre cuerpos-territorios colonizados” era el caballo de Troya que nos garantizaba que, si bien una de nosotras iba a compartir vida y propiciar discusiones con las mujeres de Ecuador, no esperábamos aprender de ellas sino, gracias a ellas, de nosotras. Nuestro feminismo, nuestra educación en género, esperábamos, iba a ser puesta de manifiesto gracias a las distancias que pudiéramos advertir en las relaciones que construyéramosⁱⁱ.

Una de nosotras, Maricel, viajó a Ecuador a realizar el trabajo de campo, pero no sólo eso. El vínculo con la Red era/es más ancho, más importante, más personal-profesional; lo académico se montó sobre todo ese movimiento y nos trajo informaciones de muchos tipos y colores. Todavía estamos latiendo en esos ritmos, una profundamente atravesada por la experiencia, la otra ávida de relatos que traigan noticias propias. Algo de lo vivido se va volviendo palabra y estamos intentando que escribir una tesis tenga también sentido—la cualidad pedagógica del viaje en sí es inmensa en comparación y la redacción de una tesis parece una nimia porción de una experiencia incommensurable.

Difracción 2: De la narrativa (auto)biográfica a la auto/co-etnografía

Para contar esta aventura—y porque contar la aventura es un modo de componer un corte agencial a favor de nuestro deseo—vamos a apropiarnos de la estructura convencional de los relatos, es decir, la secuenciación cronológica de introducción, nudo y desenlace. Entendemos que esto colabora con la posibilidad de ser menos opacas en aquello que deseamos compartir.

Ya adelantamos que nos ha unido la investigación (auto) biográfica narrativa, que consiguió auge mundial hace ya unas cuantas décadas, legitimando y siendo legitimada por la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), incluso ganando *momentum* con los giros hermenéutico y lingüístico (Bolívar, 2002; Bolívar, Fernández Cruz & Domínguez, 2001). En la comunidad académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la paulatina adopción del enfoque responde a movimientos tan aleatorios y caprichosos como vínculos con la Universidad de Granada y deseos de no evitar lo que de humanos tienen/tenemos los profesores (e investigadores). Estábamos intentando comprender la buena enseñanza (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015) y tal vez hubiéramos prolongado la costumbre de habitar la investigación en estas matrices si no fuera por el constante fluir y los movimientos que sobrevinieron inevitables a los esfuerzos por hacer justamente eso. El entusiasmo por seguir las tramas que se iban componiendo con otros nos desvió, nos difractó, hacia emergentes interesantes. Hace falta decir, en este punto, que mudarse nuevamente tras el giro descolonial primero, los realismos, materialismos y criticalidades de los feminismos y las teorías queer, después, y el giro afectivo, ontológico, el posthumanismo, lo postcualitativo más recientemente se hizo ineludible para algunos de nosotros, aunque innecesario, incluso inconveniente, de cara a la academia. De hecho, entre quienes conformamos la comunidad original reunida en el CIME^{diii}, hay colegas que no se sintieron compelidos a levar anclas y están igualmente tras pistas interesantes e importantes.

Otros nos quedamos alterados sin remedio frente a las fenomenologías queer, el co-evolucionismo, el posthumanismo, el realismo agencial (Ahmed, 2019; Haraway, 2017; Braidotti, 2015; y Barad, 2007 bien sirven como referencias paradigmáticas de estas tendencias). Estas filiaciones suponen mucho, pero reducimos aquí el desarrollo a los efectos

que tienen en nosotras y nuestra común empresa académica: la inseparabilidad, la iteración, las agencias, la ética.

Fascinada por la insurrección epistemológica en la teoría física cuántica de Niels Bohr, Karen Barad retoma la impugnación arrastrándola al nivel ontológico: nada es excepto en la relación que lo hace aparecer (Barad, 2007). Lo que de-finimos como esencialmente separado es simplemente un acto performador de tal separación; la obstinación con la que se re-itera ese corte—como en el caso de naturaleza y cultura, simbólico y material, humano y animal, etc.—es lo que fabrica la ilusión de existencia independiente, pero en realidad se trata de un hábito, una disposición a propiciar los mismos acontecimientos. En la continuidad materiosemiótica en que el mundo deviene tal, las actancias suscitan los cortes; estas, sin embargo, no son necesariamente humanas ni animadas. El viento, una moneda, un gesto, la disposición de los muebles, la hora del día son todas individuaciones que nos hemos habituado a realizar pero, una vez acontecidas, participan como actancias para co-propiciar lo que finalmente acontece. Las decisiones humanas —y aquello que solemos anunciar como ética y que de vez en cuando las respalda explícitamente— hacen que generemos actancias que compiten con miles de otras en condicionar el devenir.

Traído a nuestra investigación, esto implica una enorme responsabilidad por fabricar narrativas que quieran o se resistan a performar cortes entre las mujeres ecuatorianas y nosotras, directora y tesista, mujer y profesional, psicología y sanación, cuerpo y territorio. El encuentro con la fenomenología queer y los nuevos materialismos nos ha dado la autoridad que estábamos buscando para presentar los enredos que se manifiestan sin temor a desterritorializarnos completamente de la academia.

Difracción 3: Unas pistas de lo que llevamos aprendido

Decir que hemos aprendido es evidente en términos convencionales, pero menos traslúcido si insistimos en situarnos en el realismo agencial. En ese caso, estaríamos actuando a favor de distinguir, del fondo materiosemiótico continuo, unas formas que se nos han hecho

particularmente presentes, en el sentido de entretener nuestra atención y nuestro deseo. Hay palabras, vivencias y sentires que queremos recortar para deshilar algunas tramas que nos resultan incómodas o inconvenientes, y sumar voluntades a favor de nuevos cortes.

Hoy deseamos poner en valor—en una narrativa-actancia con brújula ética—la transfección como cualidad de la experiencia. Deseamos contar que investigar juntas nos ha llevado a sondear nuestras genealogías y herencias, nuestras heridas de mujer, nuestras relaciones con los mandatos sociales, nuestros roles profesionales, los confines de la amistad. Hemos apreciado la deliciosa armonía de los cafés, los bares, la playa y el living de un hogar para relatar historias. Hemos transitado la soledad juntas, en tiempo de pandemia. Mudanzas, desamores, estrés. Nos hemos leído, hermanado y reconocido.

El trabajo de campo nos trajo informaciones abundantes sobre nuestros propios prejuicios; separar a los hombres del feminismo es una opción; separar la defensa de los cuerpos de la protección de la tierra es una opción. También es una opción pronunciarnos en las generalizaciones que hoy preferimos defender. Dejaremos algunas de ellas regadas a continuación como anticipos de lo que la experiencia en Ecuador va calando en nosotras:

Este sistema capitalista se nutre del abuso de la propia vida.

Nuestra experiencia subjetiva del mundo, de la alteridad, tiene muchas dimensiones de vivencia; es la experiencia que nos permite descifrar y actuar en el mundo

El afecto se encuentra en la fricción entre nuestra condición de viviente y nuestro conocimiento como sujetos. Desde ese saber el deseo tiene una brújula que le indica donde está la causa, donde están las fuerzas con las cuales uno se puede conectar para crear las condiciones para que la vida siga.

Cuando Maricel dice “Escribo porque las palabras insisten” y “Soy una lectora que escribe y también una incesante buscadora de sanas palabras”, la dice, también y en el mismo acto, a

Maria Marta. Juntas caminamos hacia nuevas des-marcaciones, para desmontar-nos todo lo que aún nos amarra a dolores que ya no elegimos.

Referencias Bibliográficas

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Ediciones Bellaterra.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4, (1).

Bolívar, A., J. Domingo & M. Fernández. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación. Enfoque y Metodología*. La Muralla.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Gedisa.

Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. buca Vulvaria ediciones.

Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.

Yedaide, M. M.; Álvarez, Z. & L. Porta (2015). La investigación narrativa como moción epistémica política. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27-35.

¹ Sharrok, T. (2016). *Yo antes de ti*. Warner Bros.

ii La influencia de Rita Segato y su apuesta por una antropología por demanda es evidente en este punto (Segato, 2015). Más que exotizar a los otros, haciéndoles inteligibles en nuestros propios términos, la búsqueda de la alternancia esperaba que pudiéramos tomar conciencia de nuestras propias matrices interpretantes.

iii Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.



LO POLITICO Y LA POLITICA EN GESTIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTO: NUESTRAS EXPLORACIONES COMO GRUPO DE INVESTIGACIÓN

Políticas, contextos y tendencias educativas

Guardia, Alfonsina

CIMED, UNMdP

alfonsina.guardia@gmail.com

Resumen

El gobierno de Raúl Alfonsín tenía entre sus objetivos democratizar la universidad pública, por ello se inicia la denominada “normalización universitaria” bajo los principios del modelo reformista. A través del Decreto 154/83, luego ratificado legislativamente por la ley 23.068, se inicia el proceso de normalización de las universidades nacionales. Se deroga la ley de facto 22.207/80 y se reestablece la vigencia de los estatutos universitarios que regían al 29 de julio de 1966, garantizando el cogobierno, los Consejos Superiores Provisorios y los Consejos académicos normalizadores. Nuestra Universidad inició la normalización bajo la gestión del CPN Victor Iriarte. Entre los objetivos propuestos era cumplir con la Ley 23.068: realización de concursos docentes, conformación de los órganos de cogobierno, reapertura de las carreras cerradas por la dictadura. Desde el grupo de investigación y distintos proyectos nos propusimos recorrer la normalización de la UNMdP a través inicialmente de entrevistas a actores claves para continuar con el análisis documental de las propias unidades académicas. Bajo la normalización en el escenario de la transición democrática, la UNMdP definió en las gestiones de las unidades académicas alternativas de políticas que propiciaran la democracia en todos sus planos. En el presente trabajo abordaremos las líneas de exploración sobre la normalización que llevamos a cabo en el HIPOGED.

Palabras claves: normalización; transición democrática; UNMdP.

Las exploraciones del HIPOGED

Al tomar el poder la última dictadura militar bajo la denominación de Proceso de Reorganización Nacional en 1976 la universidad pública argentina fue objeto de sus prácticas autoritarias como toda la sociedad. Los principios reformistas sobre los cuales las universidades actuaban fueron abruptamente suspendidos o eliminados. Docentes, estudiantes, graduados y personal no docente fueron víctimas del terrorismo de

estado vigente bajo la dictadura. Carreras eliminadas de la oferta académica, una universidad cerrada (Universidad Nacional de Luján), cupos por carrera, exámenes de ingreso por mérito y arancelamiento fueron parte de las acciones llevadas adelante por el gobierno militar. La última dictadura atacó directamente al sistema, al control estricto político ideológico se sumaron la reducción de las dimensiones del sistema, redistribución de matrícula, canalizar hacia otros ámbitos la investigación científica (Buchbinder, 2010)

Cuando la democracia volvió en 1983 el desafío de la nueva política democrática era enorme. Hacia las universidades públicas argentinas el gobierno de Raúl Alfonsín había planteado entre sus objetivos avanzar en la democratización bajo los principios del modelo reformista: autonomía, libertad académica y cogobierno, el reconocimiento de un único centro de estudiantes por Facultad, una sola federación de centros por universidad y recuperar o instalar la cobertura de los cargos docentes por concursos públicos de antecedentes y oposición.

A través del Decreto 154/83, luego ratificado legislativamente por la ley 23.068, se inicia el proceso de reinstitucionalización de las universidades nacionales denominado “normalización”. Se deroga la ley de facto 22.207/80 sancionada por la dictadura militar en abril de 1980 durante la gestión del ministro Llerena Amadeo, dicha normativa no sólo había derogado la última ley universitaria sancionada por el Congreso Nacional en 1974 (Ley 20654), sino también las leyes de facto 21276 y 21533 que marcarían los primeros años de represión sobre las universidades. Se reestablece la vigencia de los estatutos universitarios que regían al 29 de julio de 1966, garantizando el cogobierno, los Consejos Superiores Provisorios y los Consejos académicos normalizadores.

Nuestra Universidad inició la normalización bajo la gestión del CPN Víctor Iriarte. Entre los objetivos propuestos era cumplir con la Ley 23.068: realización de concursos docentes, conformación de los órganos de cogobierno, reapertura de las carreras cerradas

por la dictadura. Durante la gestión del primer rector elegido post normalización Arq. Javier Rojo se concretaron y fortalecieron los principios reformistas.

El Grupo de Investigación HI.PO.GED. (Historia, política y gestión en la educación) desde el año 2018 viene desarrollando distintos proyectos dedicados a la historia, la política y la educación superior en Argentina. El objetivo inicial que dio lugar al nacimiento del mismo es discutir y analizar estudios acerca de la relación entre democracia y educación por medio de la implementación de políticas públicas.

Nuestro proyecto actual denominado “La implementación de los principios de la Reforma Universitaria en la UNMdP: de la normalización a la consolidación institucional (1983-1992)” en tanto continuidad del anterior, se propone mediante el análisis de fuentes institucionales y la realización de entrevistas, analizar las acciones que la normalización produjo en la UNMdP en general y en las siguientes unidades académicas en particular: Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y en la creación de la Escuela de Psicología y el Colegio Nacional Arturo U Illia. Por otra parte, analizar en las mismas unidades académicas mencionadas su evolución institucional durante la gestión del Rector Rojo, en relación a la política de concursos docentes y la sanción del Estatuto de la UNMdP en el año 1990.

La propuesta de nuestro grupo se inscribe en tres ejes: contexto, definiciones y acciones. En el eje contexto trabajamos el proceso histórico de los primeros años de la transición democrática argentina, ello implica contextualizar la normalización en un ámbito en particular. Justamente la normalización es un concepto a seguir definiendo ya que apelar a normalizar nos llevaría a pensar ¿qué es lo normal en la universidad? ¿dónde comienza aquello que fue normal? Coincidimos que la búsqueda de la normalización del sistema universitario estatal, se realizó sobre paradigmas o principios que habían caracterizado a la década del sesenta (Palamidesi, Suasnábar, Galarza, 2007). En el caso de nuestra universidad actuar bajo la normalización en realidad es instalar los principios reformistas

bajo los cuales nunca había actuado, ya que su nacionalización se impuso poco antes del inicio de la dictadura. En relación a las acciones nos centramos en el análisis de las gestiones a nivel de los “normalizadores”: el rectorado, el consejo superior y distintos actores de las unidades académicas (decanos y consejos académicos normalizadores).

Para el abordaje inicial del tema hemos realizado entrevistas en los estudios del Canal Universidad a distintos actores claves de la normalización en nuestra UNMdP. Las entrevistas se realizaron con un plan de trabajo general y particular con la alternativa de abrir a nuestras preguntas a propósito de las respuestas de los entrevistados. Debemos aclarar que para la realización de las entrevistas contamos con un subsidio específico de la SPU. Dentro de las perspectivas de trabajo que nos hemos propuesto está la de socializar una mínima parte de las entrevistas; para ello, seleccionamos aportes claves de los entrevistados y a su vez los agrupamos en distintos temas donde hemos puesto en un diálogo (no directo) a los entrevistados. A continuación, indicamos por ejes, temas y actores claves las entrevistas realizadas, con la aclaración que las entrevistas del Eje 2 surgieron ante la posibilidad de recuperar voces de nuestra universidad que tuvieron participación en la denominada “noche de los bastones largos” bajo la dictadura de la “Revolución Argentina”, específicamente bajo el gobierno de Onganía.

Eje 1: “Los valores de la Reforma” (Entrevistados ex Rectores: Iriarte, Petrillo, Daleo)

Eje 2: Cuando la reforma se perdió “La noche de los bastones largos” (Entrevistados: Sánchez, Rosso, Daleo)

Eje 3: Cuando la Reforma se perdió. El ingreso a la UNMdP bajo el PRN (entrevistados quienes fueron estudiantes durante el PRN (Rodríguez; Katz y Lazzeretti)

Eje 4: La instalación de la Reforma en la UNMdP: la normalización (entrevistadas Piña; Calabrese: Di Doménico)

Eje 5: Los estudiantes en el cogobierno y los concursos en la normalización (Entrevistados: Coppari; Rodríguez, R.Katz; Fernández Puentes, E.)

Eje 6: Importancia de la normalización (entrevistados Petrillo: Di Doménico: Pérez)

Eje 7: Logros de la normalización (entrevistados Iriarte; Petrillo: Piña)

Nos encontramos actualmente en la resolución de las hipótesis planteadas en nuestro último proyecto: en primer lugar, entendemos que la denominada *normalización* es un proceso de institucionalización/ recuperación de los principios reformistas suprimidos y reprimidos por el último gobierno militar. Dicho proceso generó tensiones al interior de la universidad visibilizado en distintos momentos: elecciones estudiantiles, concursos docentes, conformación (elecciones) de los órganos de cogobierno, entre otros. En segundo lugar, el proceso de normalización en la Universidad Nacional de Mar del Plata, finalizaría con la sanción del Estatuto Universitario en el año 1990, quedando ordenada la vida institucional hasta el año 2013, cuando se sancionó un nuevo Estatuto en cumplimiento de la Ley de Educación Superior vigente.

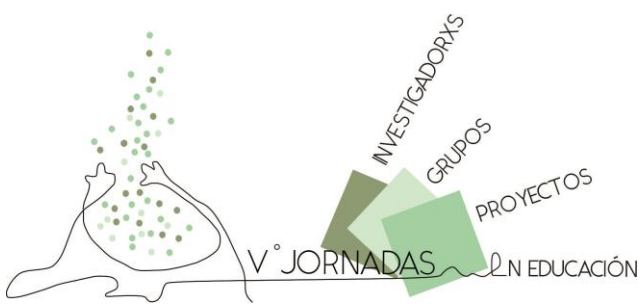
Nuestro objetivo en función de los 40 años de la normalización que se cumplirán durante el 2024 es presentar en formato de libro digital todas las entrevistas en su totalidad junto a los aportes de los investigadores de nuestro grupo para cada uno de los ejes.

Referencias bibliográficas

- Buchbinder (2010) *Historia de las universidades argentina*. Sudamericana
- Palamidesi, Suasnábar, Galarza (2007) *Educación, conocimiento y política Argentina, 1983-2003*. Manantial

Referencias de los videos

- Eje 1: www.youtube.com/watch?v=RIu4N6s2_b0&t=45s
- Eje 2: www.youtube.com/watch?v=hi6LJBvkLwM&t=58s
- Eje 3: www.youtube.com/watch?v=tpK_mFvXXow&t=30s
- Eje 4: www.youtube.com/watch?v=WPKVAW56gA0&t=27s
- Eje 5: www.youtube.com/watch?v=jnBXgAGRCEQ&t=42s
- Eje 6: www.youtube.com/watch?v=mNCyNhCI5rk&t=10s



Facultad de Humanidades, U.N.M.d.P
27,28 y 29 de octubre de 2022

Eje 7: www.youtube.com/watch?v=Fr8IBC9fwSk&t=60s



Departamento de
Ciencias de la
Educación



Municipalidad
de General
Pueyrredón



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Municipalidad
de General
Pueyrredón



#TenemosTodo



DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

POLÍTICAS PROVINCIALES DE INCLUSIÓN DIGITAL. LA EXPERIENCIA DEL PLAN ESCUELAS DE INNOVACIÓN EN LA PROVINCIA DE MENDOZA (2011-2015)

Políticas, contextos y tendencias educativas

Marchetti, Braian

Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET

bmarchetti89@gmail.com

Resumen

Las políticas nacionales de inclusión digital requieren un gran esfuerzo y coordinación de distintos sectores del Estado que articulen cuestiones vinculadas al ámbito educativo, el tecnológico y el laboral docente, entre otras. En un país federal como Argentina, las jurisdicciones provinciales cobran un protagonismo mayor en ese proceso al ser las encargadas de la gestión de su sistema educativo. Por lo tanto, las políticas que cada provincia despliegue en materia de inclusión digital y la manera en la que se apropie de las políticas nacionales le imprimirán características particulares a la puesta en acto de determinada política en cada jurisdicción provincial.

Recuperamos en este trabajo una serie de hallazgos de una investigación mayor realizada sobre las políticas públicas de formación docente con inclusión de medios digitales, en la cual hemos profundizado en el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) y su puesta en acto en la provincia de Mendoza. El trabajo de campo de esta investigación cualitativa e interpretativa se centró principalmente en la realización de entrevistas en profundidad a integrantes del plan Escuelas de Innovación, funcionarios de la gestión educativa de Mendoza y a docentes participantes de las capacitaciones del plan.

El resumen ampliado aquí presente contiene una síntesis de las características que permiten destacar el trabajo de una gestión provincial en materia de inclusión de tecnologías digitales, describe la gestión realizada por la provincia de Mendoza, y presenta las principales características de la articulación de Escuelas de Innovación con dicha jurisdicción provincial.

Palabras clave: inclusión digital; políticas educativas; niveles de definición

Introducción

Escuelas de Innovación fue una de las propuestas de formación docente en ejercicio de alcance nacional que acompañaron el PCI entre los años (2011-2015) y estuvo dirigido a

profesores y equipos directivos de escuelas secundarias públicas. Entre sus líneas de acción desarrolló el fortalecimiento de las unidades de coordinación y equipos técnicos de las provincias para la consolidación del PCI a nivel local, la realización de acciones de formación, presencial y a distancia con los objetivos de fomentar y mejorar el uso de tecnologías en las prácticas de enseñanza, la gestión institucional, y la construcción de propuestas documentadas de enseñanza con medios digitales.

En este trabajo recuperamos una selección de los hallazgos de una investigación mayor realizada sobre las políticas públicas de formación docente con inclusión de medios digitales¹. En las líneas siguientes, nuestro objetivo consiste en analizar las políticas provinciales que potencian la inclusión digital educativa y que favorecen la articulación de propuestas de formación docente en ejercicio del orden nacional dentro del entramado institucional que constituyeron los distintos actores y políticas puestas en marcha en la provincia de Mendoza.

Perspectiva de estudio de las políticas educativas provinciales

Se ha optado como punto de partida para el estudio de políticas públicas educativas su concepción como el resultado de tensiones intraestatales, entre grupos sociales y entre éstos con el Estado, lo cual dirige el interés de investigación hacia los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido (Aguirre, 2022). Desde esta mirada, es posible comprender a las políticas educativas como “un ensamblaje, un proceso de articulación de numerosos y diversos elementos que se encuentran en manos de diferentes “decisores” y de diferentes actores que son interdependientes entre sí” (Di Virgilio, 2010, p.256).

Lo que interesa resaltar aquí es la jerarquización que se le otorga al nivel de definición político provincial, y cómo ella genera un espacio fértil dentro de la investigación educativa para incorporar a sus análisis el rol que desempeñan los sujetos que integran los equipos de gestión educativa provinciales en la puesta en acto (Ball, 2012) de las políticas surgidas desde el nivel nacional. Asimismo, las políticas que surgen desde el

nivel provincial dentro de los marcos educativos nacionales son otro de los aspectos a indagar a fin de analizar su incidencia en la articulación con las políticas nacionales.

Referencias metodológicas

Esta perspectiva de estudio sobre de las políticas públicas, invita a retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación de las mismas a través del enfoque narrativo (Porta y Aguirre, 2020). Así, el trabajo de campo de esta investigación cualitativa e interpretativa se centró principalmente en la realización de entrevistas en profundidad (Robles, 2011) a los sujetos que integraron el plan Escuelas de Innovación, a miembros de la gestión educativa de Mendoza y a docentes participantes de las capacitaciones del plan. Además, se analizaron documentos oficiales producidos por el plan, así como normativas publicadas por distintas áreas educativas del gobierno mendocino.

En las entrevistas realizadas a los capacitadores de Escuelas de Innovación se les solicitó que indicaran cuál fue según su criterio la jurisdicción en donde el desarrollo de la propuesta del plan tuvo mejor funcionamiento y mayor potencia en sus resultados. Los capacitadores señalaron de manera unánime a la provincia de Mendoza, por lo que fue elegida como la jurisdicción destacada sobre la cual profundizar la investigación.

Dentro del recorte temático presentado se trabajó sobre ocho entrevistas entre las cuales se encuentran las realizadas a sujetos integrantes del equipo de Coordinación General de Escuelas de Innovación, a quien ocupó el lugar de Coordinación del área de Ciencias Sociales de Escuelas de Innovación y a dos sujetos que se desempeñaron como Capacitadores del área de Ciencias Sociales Escuelas de Innovación. Dentro de la gestión educativa de la provincia de Mendoza se entrevistó a quien ocupó el cargo de Director General de Escuelas de Mendoza, a quien fue Subdirector de Políticas de Integración Digital de Mendoza, y a un integrante del equipo de capacitación de la Dirección de Políticas de Integración Digital de Mendoza. Además, se dispuso para el análisis con el

informe “Escuelas de Innovación. Logros y Lecciones Aprendidas”, documento producido en el año 2015 por Escuelas de Innovación.

Por motivos de extensión, en este resumen ampliado no se incluyen los relatos de los entrevistados y se presenta una síntesis de las características de la gestión de las políticas de inclusión digital en la provincia de Mendoza construida a partir del diálogo con los decisores y protagonistas de las políticas mencionados en el párrafo precedente.

Las políticas de inclusión digital en Mendoza

A partir de la investigación realizada podemos sintetizar algunos aspectos que resultan determinantes al momento de analizar las políticas de inclusión digital en una provincia determinada. Por un lado, la relevancia que posea el área de tecnologías educativas dentro de la estructura de gobierno resulta fundamental, ya que la jerarquía institucional otorgada a esta área en el organigrama de gestión determina los recursos disponibles y el volumen de sus equipos. Por otro lado, la conformación de equipos técnicos, su sostenibilidad en el tiempo, junto con su formación, aparece como otro de las políticas centrales para garantizar la inclusión digital.

En relación con la articulación entre un plan nacional y las provincias, la apropiación que desde la provincia se realice de una propuesta del orden nacional y el compromiso con el que se asuma la convocatoria a las capacitaciones, el seguimiento a los docentes y la continuidad en las actividades de la propuesta también son aspectos a tener en cuenta para potenciar el trabajo desde la provincia. Sobre la formación docente, el recorrido previo de las acciones que la provincia haya desarrollado por sí misma también conforma otra de las cuestiones relevantes, ya que genera una base de conocimientos en el uso de las tecnologías por parte de los docentes para el momento en que la propuesta nacional comienza sus acciones.

En el caso mendocino, a la estructura de la gestión educativa y al organigrama en el cual se insertan las políticas de inclusión digital, la provincia de Mendoza le otorgó el nivel de Dirección provincial a través de la creación de la Dirección de Políticas de Integración Digital (DPID) dentro de la Dirección General de Escuelas de la provincia. En un estudio sobre el desarrollo del PCI en Mendoza, Rivas (2017) sostiene que la provincia generó el marco institucional de integración y apropiación del programa a través de la construcción de estructuras formales y cargos definidos. Esta institucionalización no fue menor ya que otorgó un espacio con nivel jerárquico, presupuesto propio, capacidad de definición de normativa, y con misiones y funciones específicas como la gestión de tecnologías en instituciones escolares, capacitación docente, producción e incorporación de contenidos digitales y evaluación.

Mediante la Resolución conjunta entre la Dirección de Escuela Secundaria y la DPID N° 47/15 se estableció la conformación de un Equipo Técnico Institucional (ETI), un Equipo Institucional de Alumnos Tutores (EIAT), los cuales a su vez formaron parte de un Equipo de Gestión Educativa de TIC (EGE-TIC) junto con otros actores institucionales de cada establecimiento. Este entramado institucional construido por la DPID con sus propios equipos técnicos, junto con la conformación de equipos de gestión tecnológica por cada establecimiento educativo con la asignación de cargos para dichas funciones y el involucramiento de los estudiantes en el impulso de las actividades de inclusión digital, representa uno de los ejes más importantes en la política mendocina destinada a la incorporación de tecnologías en ámbitos educativos. Estos equipos no sólo se conformaron, sino que también se sostuvieron a lo largo del tiempo.

El establecimiento de esta estructura institucional tanto a nivel provincial como en los distintos establecimientos educativos, estuvo enmarcada en una reforma curricular que puso el foco en la inclusión de tecnologías. Así, la Resolución DGE N° 74/14 estableció la implementación de manera gradual a partir del año 2014 de un proceso de actualización

curricular de la Educación Secundaria de la provincia de Mendoza que contemplaba el uso de las tecnologías.

La formación docente fue otro de los ejes que tuvo centralidad en relación con las políticas de inclusión digital en Mendoza. Las acciones de formación docente proyectadas desde la provincia se asociaron en los inicios del PCI a acciones de sensibilización. Las instancias de capacitación a cargo de la DPID los años posteriores al lanzamiento del PCI formaron parte de un mapa heterogéneo de la formación docente en ejercicio en donde las propuestas formativas provenientes de ámbitos nacionales convivían con las acciones impulsadas por las mismas jurisdicciones provinciales. La combinación de las ofertas nacionales y provinciales y la participación de los docentes mendocinos en ellas dieron lugar a una de las fortalezas que caracterizó a la provincia, la cual consiste en la base formativa adquirida por sus docentes.

La construcción de una estructura de gestión a nivel provincial a través de la DPID y sus equipos técnicos, el sostenimiento de equipos institucionales para la inclusión de tecnologías que involucraron a referentes técnicos, directivos, docentes y estudiantes, el proceso de actualización curricular que incluyó una asignación de horas específica al trabajo con tecnologías, y las acciones sostenidas de formación docente en ejercicio que acompañaron desde el inicio a la gestión del PCI y que complejizaron sus abordajes con el paso del tiempo, conformaron las principales acciones que convirtieron a Mendoza en una jurisdicción destacada en el desarrollo de políticas para la inclusión de tecnologías en el ámbito educativo. Todo este proceso, además, ocurrió bajo la coordinación y seguimiento de la DPIIP y sustentado sobre la creación de una serie de normativas que le otorgaron una fuerte institucionalidad a las acciones recién mencionadas.

Un plan nacional en una provincia, la experiencia de Escuelas de Innovación en Mendoza

Dentro de las acciones de la Dirección de Políticas de Integración Digital (DPID) de Mendoza, la formación docente ocupaba una de las líneas de trabajo principales. En ese marco se insertaron las actividades de Escuelas de Innovación (EI) vinculadas a la generación de instancias de capacitación a docentes y equipos técnicos. Dentro de las iniciativas que la DPID articulaba, EI se incorpora con una mirada dirigida específicamente sobre aquellos docentes con mayor interés sobre el PCI.

La llegada de EI a la provincia se dio a través de gestiones y acuerdos entre la Dirección Ejecutiva del PCI de ANSES y las autoridades educativas de la provincia, para luego abrir paso a la intermediación de la DPID. La DPID tomaba así la tarea de facilitar el ingreso al territorio de EI a través de los contactos con los establecimientos educativos y la selección de los docentes que participaban de las capacitaciones de EI. De manera previa, la DPID asumía este rol de contacto entre los docentes y las escuelas mendocinas con los capacitadores de EI, mientras que, de manera posterior a los encuentros del plan, también tenían lugar acciones de acompañamiento.

Una de las características del dispositivo formador de EI consistía en su intención de articular la propuesta de capacitación con cada jurisdicción para trabajar de manera consensuada con las autoridades provinciales. Mendoza no fue la excepción en este sentido y las acciones de EI se desarrollaron de manera articulada. Esta articulación conllevaba una revisión de las propuestas generales elaboradas por EI de acuerdo a las demandas de la provincia y la articulación con sus políticas propias de formación docente.

Al indagar sobre el proceso de articulación para que un plan del orden nacional como EI desarrolle sus actividades en la provincia de Mendoza, el rol de la DPID fue central en el proceso de inserción de EI como una de las líneas de formación que desde el gobierno provincial se ponían a disposición de sus docentes. Para garantizar la realización de las capacitaciones, la DPID se encargó de recepcionar la propuesta de EI, de seleccionar a los docentes que participarían en las capacitaciones y otorgar la liberación horaria

necesaria, y de organizar el ingreso a los establecimientos educativos para la realización de las capacitaciones. En el desarrollo de los encuentros la DPID no tuvo una injerencia en los contenidos o en la capacitación específica, sino que su tarea estuvo abocada a generar las condiciones para que las instancias formativas ocurrieran.

Reflexiones finales

En lo que refiere a la formación docente, el desarrollo de iniciativas provinciales junto con la articulación de la oferta proveniente del orden nacional representa un camino fecundo a seguir en pos de impulsar la inclusión digital educativa. La síntesis aquí presentada permite identificar la jerarquía e incidencia que posee el nivel de definición provincial en el desarrollo de una política de orden nacional en materia de inclusión digital. Esta incidencia es posible de plasmarse en la práctica fundamentalmente por la creación de una estructura de gestión educativa para tales fines y por la apropiación de estas políticas por parte de los equipos integrantes de dicha estructura para articularla, organizarla y ponerla en marcha en los establecimientos educativos de la jurisdicción provincial.

La acción de los sujetos que lleven adelante estos procesos de creación de estructuras de gestión, formación de equipos y articulación de las políticas resulta determinante si tomamos como ejemplo la experiencia mendocina. La indagación sobre las experiencias de gestión en las provincias de políticas destinadas a la inclusión digital se convierte en un camino para la investigación educativa en tanto la relevancia de las acciones provinciales resultan determinantes para el desarrollo y futuro de dichas políticas. En un país federal como Argentina, resulta necesario que las provincias articulen sus iniciativas políticas dentro de los grandes marcos nacionales destinados a garantizar la inclusión y reducir las brechas digitales. Recuperar este tipo de experiencias desde distintas investigaciones permitirá reflexionar sobre las políticas necesarias, sus limitaciones y

potencialidades, y sus puntos de articulación para garantizar efectivamente la inclusión digital.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*. Mar del Plata: EUDEM.
- Ball, S. J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Di Virgilio, M. (2010). La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Porta, L. y 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, 253-269.
- Rivas, H. M. (2017). *Coordinación de políticas públicas federales: programa Conectar Igualdad 2010-2014*. Tesis de posgrado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49.

¹ Tesis "Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015). Directora: Dra. Sonia Bazán Codirector: Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Fecha de defensa: 18/4/2022

PUENTES INSTITUCIONALES PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA PUESTA EN ACTO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES (2018-2021)

Políticas, contextos y tendencias educativas

Monti, Melina,

GIEPE, CIMED, Facultad de Humanidades, UNMDP

montimeli@gmail.com

Vouilloz, Mauricio,

GIEPE, CIMED, Facultad de Humanidades, UNMDP

mauriciomdp92@gmail.com

De Laurentis, Claudia

GIEPE, CIMED, Facultad de Humanidades, UNMDP

delarentisclaudia@gmail.com

Resumen

Esta presentación apunta a describir una investigación en curso en el marco del GIEPE (Grupo de Investigación en Políticas Educativas), miembro del CIMED, acerca de los programas implementados a partir del año 2018 en la facultad de Humanidades de la UNMDP con el objeto de promover el ingreso y sostener la trayectoria de los ingresantes a esta unidad académica. Enmarcamos este estudio en el análisis de la Educación Superior como Derecho Humano sostenido por la Declaración final de la Conferencia Regional sobre Educación Superior en el año 2008 (CRES) y de la idea de traducción y puesta en acto de las políticas educativas (en este caso universitarias), herramientas conceptuales brindadas por Stephen Ball (Beech y Meo, 2016) como marco teórico para el análisis. La aproximación metodológica es de carácter hermenéutico interpretativa de corte cualitativo. Nos proponemos describir los primeros pasos de este proyecto que aborda la exploración y análisis documental de los programas Viernes de Humanidades y Tutores Pares liderados por la Secretaría Académica y la Secretaría de Vinculación e Inclusión Educativa desde el año 2018 con el objetivo de alentar la apropiación por parte de estudiantes secundarios próximos a recibirse y a los nuevos ingresantes a las carreras que allí se dictan de una ciudadanía universitaria que garantice ese derecho. Entendemos que el diseño y puesta en acto de estos programas intentan devenir puentes entre los niveles secundarios y superior que salvan la grieta entre ambos sistemas, brecha que obtura la

apropiación y consecuente ejercicio del derecho a la educación superior de muchos jóvenes.

Palabras clave: derechos humanos; derecho a la educación superior; diseño y puesta en acto de políticas educativas

Introducción

Cuando la IESALC emitió su declaración final en el encuentro de Cartagena del año 2008, se abrió un nuevo paradigma. No solo se consideraba a la educación superior como un bien social (público y común), sino como un derecho humano universal que los estados deben garantizar. Aunque la educación ha sido considerada un derecho humano fundamental desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, no se ha prestado mucha atención a la educación superior desde entonces en este sentido. Hoy, la concepción de un nivel privilegiado para una elite ha sido superada por la idea de un derecho que se expande hacia una educación a lo largo de toda la vida (Sabzalieva et al, 2022, p.5). La idea misma de lo que el estado debe garantizar se ha ido transformando desde un principio de no intervención en la educación de los ciudadanos, hacia el paradigma de construir una educación en la que se garantice su asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2004, p.i). Es nuestro propósito presentar y analizar algunos conceptos relacionados con la declaración de la CRES y describir los proyectos Viernes en Humanidades y Tutores Pares, liderados por la Secretaría Académica and Secretaria de Vinculación e Inclusión Educativa y llevados a cabo en colaboración con otros actores de la Facultad de Humanidades desde 2018, en un intento por ayudar a los estudiantes de escuelas secundarias a imaginarse como ciudadanos con derecho a una educación superior inclusiva.

Declaración Final de Cres 2008 y educación superior como un Derecho Humano y Bien Social

Partiendo de un ideal de sociedad guiada por la justicia social, la solidaridad y el desarrollo sustentable, el documento final de la CRES 2008 subraya las características

pluriculturales y multilingües de nuestra región. En este sentido, presenta los desafíos que la Educación Superior enfrenta para ser accesible a todos los ciudadanos que así lo deseen. Entre sus aspectos centrales podemos destacar: en primer lugar, la necesidad de expandir la oferta académica que la vuelva disponible, descentralizando y regionalizando las instituciones (IESALC, 2008, p.5). En segundo lugar, resalta el desafío que implica para los Estados la promoción de la idea de la educación como commodity (IESALC, 2008, p.3-4) propuesta por la Organización Mundial del Comercio (WTO) que alienta a sus miembros a incluirla entre los servicios GATT. La autonomía universitaria es uno de los principales obstáculos para que esta modificación se concrete (Santos, p.101) y la que permite garantizar lo que las secciones diversidad, flexibilidad, e interculturalidad. Con este propósito es que la Declaración (CRES, 2008) demanda la implementación de dispositivos tales como asistencia académica, becas, residencias estudiantiles, servicios de salud, un curriculum flexible, y cualquier otro que asegure la permanencia en el sistema (p.4-5).

En coincidencia con estos principios, Eduardo Rinesi (2015) reconoce la raíz de este derecho como parte constitutiva del derecho a la Educación consagrado en nuestra Constitución. Sin embargo, hasta hace poco, este derecho era meramente declarativo – una expresión de buenos deseos, que solo considera alcanzable en virtud de tres condiciones (Rinesi, 2015, p. 57-58). La primera condición es el carácter obligatorio que la Ley Nacional de Educación (LEN, 2006) establece para la educación secundaria. Aunque estemos muy lejos del ideal de que todos los adolescentes de nuestro país tengan chances ciertas de graduarse en este nivel, según el autor, la idea de que todos ellos estén obligados a asistir descarta la idea de la educación superior como un lujo secundario, posterior al lujo primario de la escuela secundaria como opción (Rinesi, 2015, p.59). La segunda condición, el creciente número de instituciones que constituyen el sistema de educación superior y su expansión geográfica. se concretó en tres etapas: la primera, durante los 60 y 70, la segunda durante los 90 y la tercera, de carácter reciente, aún en

desarrollo. Este crecimiento aumenta las posibilidades de que casi todos quienes lo desean puedan encontrar una institución cercana o al menos a una distancia razonable (Rinesi, 2015, p.61). La última condición para este autor es la implementación de políticas públicas que contribuyan a garantizar la educación de niños y adolescentes, tales como la AUH (Asignación Universal por Hijo), planes como el Conectar Igualdad, becas como las Progresar, programas como el +ATR (Rinesi, 2015, p.62-63). Estas tres condiciones macropolíticas tienden a convertir en realidad el derecho a la educación superior para muchos jóvenes adultos.

Sin embargo, desde una mirada micropolítica, muchos actores se encuentran involucrados y tienen algo que aportar. Si consideramos la categoría de puesta en acto propuesta por Stephen Ball, quienes están a cargo del funcionamiento de las instituciones tienen una fuerte influencia en la concreción o no de los objetivos propuestos por las políticas educativas. Con esta mirada es que proponemos la descripción de proyectos diseñados y puestos en acto con la colaboración de diversos actores que integran la Facultad de Humanidades (UNMDP) con el objeto de ayudar a construir puentes con futuros estudiantes y docentes y fortalecer el ejercicio de ese derecho a la educación superior.

Programas en Humanidades

En marzo de 2018, en el marco de su política institucional, la Secretaría Académica lanzó el Programa de Acompañamiento Integral para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Universidad, que apuntaba a alentar la apertura de la vida universitaria a miembros de la ciudadanía, la permanencia de los estudiantes de primer año y la promoción de las asignaturas que se encontraban cursando. Con la convicción de que el esfuerzo común tiene el potencial de generar sinergias hacia la consecución de calidad en términos de democratización del acceso y legitimación del conocimiento, se propuso coordinar el trabajo entre diferentes áreas institucionales y los docentes y aprovechar los avances tecnológicos y recursos pedagógicos para la revisión, reformulación y transformación de

prácticas docentes como una de las opciones para mejorar las condiciones con las que la Universidad cumple con su compromiso de mayor democratización de la Educación Superior (OCA 284/18).

Siguiendo esa línea, la defensa de la educación pública implica garantizar no solo la calidad de la propuesta educativa, sino también las condiciones de posibilidad para el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en su diversidad. Con el objetivo de incrementar la garantía de una genuina democratización, surgió el Programa de Acompañamiento, el Ingreso, la Permanencia y la Terminalidad. (OCA 284/18) que se dirige a profundizar las políticas de acompañamiento a los estudiantes, no sólo de quienes ingresan, si no de quienes transitan los circuitos universitarios con dificultad para resolver su situación académica. Ese acompañamiento implicaba el compromiso de llegar a conocer a los estudiantes, las circunstancias en las que ingresaron a la universidad y los motivos que les guiaron, pero fundamentalmente, conocer las condiciones que ponían en riesgo sus logros académicos, especialmente cuando los factores que operaban en contra de sus trayectorias académicas tenían raíces de naturaleza económica o bio-psico-social. Viernes en Humanidades y Tutores Pares, son en este contexto, dos acciones concretas que se pusieron en marcha en la Facultad de Humanidades.

Nuestro Viernes en Humanidades

El 18 de mayo de 2018, María Eugenia Vidal, en ese momento gobernadora de la Provincia de Buenos Aires declaró que “nadie que nace en la pobreza llega a la universidad”. Como respuesta a esa idea estigmatizante, las Secretarías Académica, la de Vinculación e Inclusión Educativa, la de Extensión, el Centro de Estudiantes y el Centro de Graduados organizan una serie de encuentros con estudiantes de 5to y 6to año de varias escuelas secundarias de Mar del Plata. Esta iniciativa buscaba incentivar y acompañar a estos estudiantes en su trayecto a la universidad, fortaleciendo los objetivos de mejorar las oportunidades para el ingreso, la permanencia y el egreso. Estudiantes, graduados y

docentes participaron de la organización y desarrollo de estos encuentros que incluyeron talleres con estudiantes y profesionales de varias disciplinas quienes transmitieron sus experiencias, visitas guiadas al edificio, debates y actividades artísticas y culturales. Entre los objetivos propuestos por la OCA 656/18, podemos mencionar la intención de fortalecer y optimizar los canales de comunicación de les aspirantes a ingresar en la Facultad de Humanidades, promover su familiarización con la universidad colaborando con sus procesos de definición de trayectorias en educación superior y responder en consecuencia a las necesidades que este proceso conlleva. Durante los años 2018 y 2019 más de tres mil estudiantes participaron en Viernes de Humanidades.

Este cúmulo de actividades, construidas por miembros de toda la comunidad educativa de la Facultad de Humanidades, enriquecieron a quienes participaron en todos sus roles y devinieron un vínculo más estrecho con la comunidad vía sus graduados y las instituciones educativas en las que se desempeñan.

Tutores pares

Tutores pares es otra iniciativa alentada por la Facultad de Humanidades en el marco del Programa de Acompañamiento para el Ingreso, la Permanencia y la Terminalidad, con la intención de sostener a les estudiantes en su trayectoria académica. Para la mayoría de quienes ingresan, estudiar en la universidad representa un enorme desafío. Comenzar y terminar una carrera universitaria es una tarea difícil, ya sea para alguien que se acaba de graduar de la escuela secundaria, o alguien que postergó esa decisión por algún tiempo. Esto se debe a la complejidad académica propia de la educación superior, pero también de la invisibilidad burocrática en la que les estudiantes se sumergen.

Las barreras inmateriales que les estudiantes encuentran en el ingreso a la universidad no tienen la misma relevancia para todos. Dependiendo de su educación previa, algunos estudiantes pueden estar mejor preparados para enfrentar los estudios superiores, ya que ingresan provistos de ciertas habilidades y estrategias que les ayudan a enfrentar los

desafíos iniciales con relativa facilidad. Este no es el caso de otros estudiantes, que no habiendo adquirido esas habilidades y estrategias vitales para la vida universitaria, deben esforzarse mucho más, ocasionando el abandono de materias y en muchos casos, de la carrera. Esta realidad que da ventaja a uno grupo de estudiantes sobre otros es indiscutible, pero, sin embargo, incompatible con la idea de democratización de la educación superior.

El programa llamado Tutores Pares se introdujo en el año 2018 con el objetivo de nivelar de alguna manera el terreno en el que les ingresantes se desempeñaban. La propuesta consistió en la elección de estudiantes avanzadas para acompañar a los estudiantes de los primeros años, la mayoría ingresantes, a adaptarse a la vida universitaria. La ayuda provista variaba de acuerdo a las necesidades de cada estudiante. De esta manera, los tutores guiaron a los estudiantes en el recorrido del laberinto de pasillos y aulas que constituye el edificio donde se aloja la Facultad, a comprender los enigmas de los requerimientos burocráticos, a organizar agendas y muchas otras tareas que implicaban obstáculos para ellos. Son los tutores pares quienes fueron la primera línea en el combate contra el abandono en los primeros años.

Encontrar el camino en una oleada de lugares y caras desconocidas es uno de los desafíos más difíciles de sortear en nuestros primeros días universitarios. Parte de los objetivos de este programa fue rescatar a los ingresantes de las prácticas que los invisibilizan en un entorno de acceso masivo a la educación superior. Lejos de restringir o limitar el acceso al ejercicio de este derecho, como algunos políticos o autoridades sugieren, este programa regido por el principio de democratización de oportunidades, se dirige a proveer la asistencia necesaria para que los estudiantes se afirmen en sus primeros pasos en la universidad (OCA 284/18).

Pandemia

Con el despertar de la pandemia causada por el COVID-19, las instituciones educativas se vieron obligadas a girar de la educación presencial a la educación on-line. La Facultad de Humanidades no fue una excepción. Entre otras políticas institucionales, la creación del Área de Asuntos Estudiantiles y la adaptación de Nuestro Viernes de Humanidades y Tutores Pares al formato virtual fueron claves para zanzar la brecha entre la institución y los estudiantes, especialmente quienes estaban por comenzar una carrera.

En este contexto, el Área de Asuntos Estudiantiles tuvo la misión de diseñar y rediseñar políticas relacionadas a las necesidades de los estudiantes. Entre sus objetivos se sumaban: articular, junto con el Centro de Estudiantes, herramientas institucionales que reconocieran las demandas de los estudiantes; informar y asegurar el cumplimiento de las normativas que garantizaran sus derechos de los estudiantes; promocionar políticas que promovieran la afiliación académica de quienes iniciaban su vida universitaria; participar, junto con la Secretaría Académica y los departamentos que conforman la Facultad de Humanidades en la planificación, organización e implementación de políticas de admisión; y por último, articular criterios de trabajo con el Área de Servicio Social de la Universidad que permitieran garantizar el acceso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad o discapacidad, a programas de becas u otros existentes en la UNMDP en un intento de asegurar su permanencia en las aulas universitarias.

Además, en el contexto de la pandemia, este trabajo incluyó coordinar las acciones de quienes habían sido seleccionados como tutores pares en la guía de los ingresantes y la re-vinculación de quienes habían abandonado sus estudios o no podían continuar su cursada debido a la falta de dispositivos o servicios de internet. En relación a Nuestro Viernes de Humanidades, se organizaron y registraron en video dos sesiones virtuales (una en 2020 y otra en 2021) para que todos los estudiantes que terminaban la escuela secundaria pudieran acceder. De esta manera, si bien es innegable los condicionamientos enfrentados en un contexto adverso como nunca antes habíamos sufrido, las políticas institucionales siguieron tendiendo a la democratización de nuestras aulas.

Conclusión

Entender la educación superior como un derecho humano y bien social, implica, como señalamos en este artículo, mucho más que una declaración de un Organismo Internacional, un artículo en la Constitución y todas las leyes que rigen el sistema educativo, así como las normas que se proponen convertirlo en un derecho efectivo. La novedad en la declaración final de la CRES en 2008 subyace en la posibilidad de concientizar a los gobiernos y quienes forman parte de la academia, de la necesidad de dar pasos concretos que permitan erradicar la idea de una universidad como privilegio reservado solo para algunas pocas personas. Las tendencias teóricas en política educativa promueven el estudio de todos los niveles en las que las políticas se realizan, incluyendo a quienes finalmente ponen en acto esas políticas y programas en aulas y pasillos que encierran las paredes de la Universidad. Este es el caso de autoridades, docentes, graduados y estudiantes trabajando de manera cooperativa para los programas analizados que acompañaron y sostuvieron los primeros pasos de los nuevos estudiantes como ciudadanos universitarios y que creemos merecen ponerse en valor y ahondar en su estudio como parte de efectivos medios para democratizar las políticas educativas generando puentes sólidos para el ejercicio del derecho a la educación en todos los niveles.

Referencias Bibliográficas

Ball, S.; Maguire, M. & Braun A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactment in Secondary School*. Routledge.

IESALC, UNESCO *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC, UNESCO. 14 de junio de 2008.

Ordenanza de Consejo Académico de la Facultad de Humanidades 284/18, Universidad Nacional de Mar del Plata. 7 de mayo de 2018.

Ordenanza de Consejo Académico de la Facultad de Humanidades 56/18, Universidad Nacional de Mar del Plata. 13 de septiembre de 2018.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política en la Universidad*. UNGS

Santos, B. de S. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI

Sabzalieva, E.; Gallegos, D.; Yerovi, C.; Chacón, E.; Mutize, T., Morales, D. y Cuadros J. A. (2022). *The Right to Higher Education. A social justice perspective*. IESALC-UNESCO

Tomasevski, K. (2004). *Manual on Rights-based Education. Global Human Rights Requirements Made Simple*. UNESCO



TRANSFORMACIONES QUE SUSTENTAN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Políticas, contextos y tendencias educativas

Motta, Paulina

mottapaulina@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo seleccionado corresponde a la actividad del integrador final de Educación comparada, cursada 2020. El que se titula: “Educación de adultos en el nivel secundario: planes y programas para finalizar los estudios”; en él se desarrolla un análisis de las transformaciones que sustentan la Educación Secundaria de Adultos en la Argentina y la lectura de textos oficiales del Ministerio de Educación. Lo que me permitió identificar y describir varias etapas caracterizadas por fuertes cambios políticos, sociales y económicos, que generó la inclusión de planes y proyectos sociales para brindar la oportunidad de iniciar, retomar y finalizar sus estudios primarios y secundarios. Lo que abren otra perspectiva de observación y reflexión del desarrollo disciplinar de la educación en el marco de la Licenciatura.

Asimismo, la sociedad tecnológica de hoy necesita de mano de obra calificada y de formación continua para sostener el desafío del mundo laboral. Como expresa Carina Kaplan (2006), la escuela es una arena de lucha simbólica que establece sus límites o a su vez las expectativas que conforman el campo educativo. Los cambios sociales y de consumo van transformando la escena escolar. Como refieren Bray, Adamson y Mason (2010), que ofrecen una perspectiva del recorrido histórico del estudio comparativo y análisis que se proyectan en un cubo (Bray y Thomas, 1995, p. 475) con los niveles geográficos o de desplazamientos, en otra los aspectos más unidos a la educación y a la sociedad y en una tercera diversos grupos demográficos. Según, Manuel Área Moreira (2017) la calidad del aprendizaje tecnológico va de la mano de un “modelo pedagógico” para que genere un aprendizaje significativo. Lo que hizo más evidente fueron las desigualdades, en especial aquellas ligadas a las condiciones de vida y al acceso a los medios tecnológicos. Entrelazando los aportes de Bourdieu y Passeron (1977) la escuela reproduce el orden social. Como refiere Emilio Tenti Fanfani (2007), define al aprendizaje para que sea efectivo no depende solo de factores escolares. La Dr. Maggio (2019), nos interpela para transformar la escena cultural escolar. Todos ellos nos abren nuevos horizontes para cambiar el paradigma escolar.

Palabras claves: educación; afectividad; trayectoria.

Introducción

Si nos adentramos a la historiografía educativa, la educación de jóvenes y adultos presenta producciones teóricas propias, estrechamente vinculados al desarrollo de experiencias y proyectos educativos que tanto el Estado como distintos espacios de la sociedad civil que llevaron adelante y que se configuran a partir del siglo XX.

En Argentina la última ley de educación constituye el marco jurídico que estructura una serie de medidas que tienen como objetivo garantizar la universalidad de la educación secundaria. De esta forma, políticas orientadas a la terminalidad educativa se encuentran enmarcadas en los debates, derechos y obligaciones que la Ley Nro. 26.206 afirma. En relación a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dicha ley establece en el artículo 46 que “[...] es aquella destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista en dicha norma, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

La obligatoriedad de la escuela secundaria, instaurada en el año 2006 puso en marcha un conjunto de políticas públicas que presentan distintos objetivos. Como refiere Suasnabár (2019), el común denominador de estas experiencias y procesos lo constituye indudablemente la expansión de los derechos educativos que, a su vez se caracterizará por tres grandes rasgos: a) la ampliación del acceso a todos los niveles, b) el reconocimiento de derechos de poblaciones excluidas y marginadas, y c) el crecimiento notable del financiamiento educativo. Ciertamente, «el derecho a la educación» como demanda-consigna se gestó para movilizar y nuclear la resistencia frente a las reformas neoliberales. Esta retórica será recuperada y plasmada en un conjunto de nuevas leyes de educación que se sancionaron que promueven el acceso universal de la educación. (Suasnabár, 2019).

En este trabajo se analizan las transformaciones que sustenta la Educación Secundaria de Adultos en Argentina, y ¿cuáles son los planes y programas que tienen vigencia hoy para que un adulto culmine sus estudios secundarios?

Desarrollo

Para sostener la obligatoriedad de los estudios se ponen en marcha un conjunto de políticas públicas para garantizar la obligatoriedad. Es así, que se implementan diferentes alternativas y modalidades de ofertas educativas en planes y programas.

En el siguiente trabajo se realiza el análisis comparativo a partir del marco teórico consultado desde el cual se aborda el problema. Para García Garrido (1996) el objetivo de la Educación comparada es la parcela de realidades, hechos y fenómenos que nuestra ciencia encara. Si partimos de la realidad socioeducativa en la Argentina que tiene una fuerte influencia de diferentes factores que alteran su proyección. Desde sus inicios de la educación de adultos que se vincula a través de la capacitación laboral en oficios. En 1965 se pone en marcha el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de adultos, primera campaña de alfabetización masiva organizada en nuestro país desde el Estado Nacional y crea la DINEA.

En este sentido, los CENS, creados a inicios de los '70, significaron una ruptura en la oferta escolar preexistente: los turnos nocturnos de bachillerato y técnicos. De inspiración desarrollista y modernizadora, y partiendo de reconocer la condición trabajadora de los adultos. Dos grandes innovaciones distinguen su propuesta de carácter profesionalizante: la intersectorialidad traducida en una concurrencia del Estado y organizaciones de la sociedad civil y empresariales en la implementación de la propuesta educativa, incluso en la definición de los contenidos del área profesional; e innovaciones curriculares significativas: estructuración por áreas, menor carga horaria diaria y reducción a tres años de duración de la cursada, régimen de evaluación conceptual e integrador y dispositivos de diagnóstico de saberes al ingresar.

En los últimos años, la obligatoriedad de la educación secundaria, instaurada en Argentina en el año 2006 a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, trae consigo nuevos desafíos; se pone en ejecución como un conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa, y así, se inicia el Plan FinEs que pretendía garantizar espacios para aquellos que, habiendo realizado el último año del nivel medio o polimodal, adeudaban materias para finalizar dichos trayectos formativos. En una segunda instancia, se proyectaba desarrollar otra política destinada a aquellos que no habían iniciado o finalizado el nivel primario y/o secundario. Siguiendo este último objetivo, en el año 2009 nace el Plan FinEs2 que, estando destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años. Es así, que también se destacan con programas nacionales de becas “PROGRESAR”, Argentina Trabaja, Enseñar y Aprender vinculando el mundo del trabajo y el educativo a partir de la articulación de los ministerios nacionales.

Como se puede apreciar el campo educativo que da cuenta de la relevancia actual de potenciar políticas, estudios, debates y demandas sociales apuntadas al fortalecimiento de la educación secundaria de jóvenes y adultos, como ámbito de garantía del derecho a la educación. Esto posibilita que se realice un conjunto de reflexiones sobre aspectos sustantivos del desarrollo disciplinario de la educación comparada, interpretado desde el pasado y en el presente; así, en algunos estudios recientes se vuelven a plantear los temas clásicos sobre la índole específica de la disciplina y respecto de la identidad metodológica (Schriewer, 2002).

En este sentido, y siguiendo con la metodología de investigación comparativa en cuatro fases (Rosselló, en Arenas de Sanjuán, 1985), 1) la descripción, en ella se delimita el objeto de estudio y sus unidades de comparación; 2) la interpretación, se detecta y analiza la información; 3) la yuxtaposición, es el estudio simultáneo de diversas variables a considerar con el objetivo de establecer acuerdos comparativos y 4) la comparación, se elaboran los resultados a los que se llega como consecuencia de los análisis anteriores y su conclusión.

Como refieren Bray, Adamson y Mason (2010), que ofrecen una perspectiva del recorrido histórico del estudio comparativo y análisis que se proyectan en un cubo (Bray y Thomas, 1995, p. 475) con los niveles geográficos o de desplazamientos, en otra los aspectos más unidos a la educación y a la sociedad y en una tercera diversos grupos demográficos.

La comparación que llevo a cabo y en relación con las dimensiones del cubo son: el nivel dos de país: Argentina, grupo etario adultos y enseñanza y método educación secundaria.

Bray, afirma que es necesario una mirada interdisciplinaria que cristalice el trabajo comparativo y la revisión tanto del campo de estudio y sus distintas visiones. La comparación de comparaciones con diferentes modelos, énfasis y percepciones que aportan a una actualización del estado de la cuestión de la investigación. De la misma forma, Roselló (1978), sostiene que La aplicación de la técnica de la Comparación al estudio de determinados aspectos de los problemas educativos. La información encontrada se organizó según la elaboración de tablas de yuxtaposición (Roselló, como se citó en Arenas de Sanjuán, 1985), donde se presentan los datos que se pueden descubrir las presencias o ausencias de los programas o planes.

Conclusión

En la actualidad, las políticas de inclusión dirigidas a la educación y formación de las personas adultas en los gobiernos que priorizan los programas sociales y humanitarios son sustentadas en acciones que recuperan la naturaleza pública del estado, orientadas hacia la reconstrucción de identidades colectivas, étnicas, multiculturales e inclusivas, determinadas mediante la interacción entre las dimensiones políticas, económicas y principalmente el reconocimiento social.

Los estudios e investigaciones de carácter comparativo pueden ser de gran utilidad para el análisis de los programas que se implementan en todos los países, los que posibilitarían

una fuente para la toma de decisiones con el fin de perfeccionar el trabajo que se ejecuta, así como la aplicación de nuevas políticas.

A fin de presentar los resultados he optado por sistematizar y desarrollar los hallazgos relevantes de la educación de adultos en el nivel secundarias y, a la vez, comparar las búsquedas en los planes y programas para Finalizar los estudios.

En definitiva, considero al igual que Bray que sean definidos políticas tanto desde las perspectivas del conflicto como de la racional (Bray,2010), ya que dichas políticas son hechas e implementadas dependiendo del contexto en el cual estas se desarrollan. Es decir, nos encontramos bajo una política neoliberal y de mercado en la reforma de los 90, creando la Ley federal de educación que cumplía con las demandas impuestas en sus Diseños Curriculares, por lo tanto, generando una inclusión de planes y proyectos para que jóvenes y adultos puedan finalizar sus estudios.

Referencias Bibliográficas

Arenas de Sanjuán, Carmen; Crespo de Lartigue, Blanca; Sanjuán, Isidoro (1984)
Investigación en educación comparada S.I.F.A.I.E.C. Paidós.

Acosta, F. *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*

Área Moreira, M. (2017) *¿Qué es la Tecnología Educativa?* [Video] Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-hz4-dVwzS8>, EDULLAB. Universidad de la Laguna.

Arenas de Sanjuán, C. (1982) *Sistema formal de aprendizaje e investigación en educación comparada* Universidad Nacional de San Luis

Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Bray, M. Adamson, B., Mason, M. (2010). *Educación comparada: Enfoques y métodos*. Granica.

Bray, M. Adamson, B., Mason, M. (2010). *Educación comparada: Enfoques y métodos*. Granica.

Donvito, A. y Otero, M.R. (2020) Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares. *Praxis educativa* 24, (1) 1–23.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240104>

Lencina, R. (2019) Secundaria nocturna y jóvenes “adultizados”. Procesos de “adopción” de políticas de inclusión educativa. *Espacio en Blanco. Revista de Educación*, 29 (2)

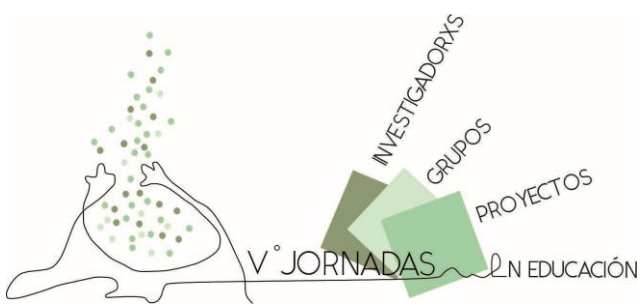
Ley de Educación Nacional 26.206:

Maggio, M. (2019) *Educando en la era de las series*. Fundación Telefónica Uruguay.
[Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1tZdyrTbZeM>

Orellano, L. *Norma de redacción para la escritura académica: citas, notas y referencias bibliográficas*.

Rodríguez, E. (2012). *Concepción teórico -metodológica para la realización de estudios comparados de los programas en la educación no formal de adultos*. (Tesis de grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). UCPEJV-IPLAC. Cuba.

Suasnábar, C. (2019). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada* (30) 112-135.



Tenti Fanfani, E. (2007) La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor-alumno. En: Tenti Fanfani, E. *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI.



INTERCAMBIO INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN: LA PROPUESTA DEL PROGRAMA ESCALA DOCENTE EN CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

Políticas, contextos y tendencias educativas

Palacios, Claudia

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información

claumarisol@hotmail.com

Varela, María

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información

mariasegundavarela@hotmail.com.ar

Fuster Caubet, Nelda

Universidad de la República (Udelar) Facultad de Información y Comunicación.

yanet.fuster@fic.edu.uy

Resumen

El presente trabajo se desarrolla a partir de la experiencia enmarcada en el Programa ESCALA DOCENTE, de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) que promueve la cooperación e integración regional de las Universidades miembro a través de la movilidad e intercambio de docentes, con el objetivo de fortalecer las relaciones académicas e impulsar la presentación de proyectos conjuntos de investigación.

A partir de la estancia académica de una docente de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República (Udelar) en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), se describen las actividades llevadas a cabo vinculadas con las funciones universitarias de enseñanza, investigación, gestión y extensión como por ejemplo la socialización de resultado de tesis y conversatorios con estudiantes de las distintas carreras. También se detallan las instancias de intercambio y cooperación científica con los docentes del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, con profesionales de distintas unidades de información y espacios culturales de la ciudad, que resultaron

relevantes para el campo disciplinar de la Ciencia de la Información ya que permitieron poner en común acciones, recursos, problemáticas habituales, proyectos, ideas e inquietudes propias de ambas universidades.

En un mundo donde la información es cada vez más necesaria y crece de forma exponencial, el rol del profesional de la información debe acompañar las transformaciones sociales y repensarse para atender estas nuevas demandas. Es por ello que la realidad profesional de la Bibliotecología, la reflexión de la práctica profesional y su autoevaluación, los estereotipos y las representaciones sociales e individuales que giran en torno al perfil profesional en las distintas instituciones documentales, son algunos de los puntos relevantes que se trabajaron con el objetivo principal de impulsar futuras líneas de investigación a desarrollar en forma conjunta.

Palabras clave: Internacionalización de la Educación Superior; sinergia; intercambio; Ciencia de la Información

La internacionalización de la Educación Superior

Hoy está presente en las agendas universitarias la internacionalización de la educación, junto a sus tradicionales funciones de enseñanza, investigación, extensión y transferencia, constituye clara tendencia en todas las instituciones educativas.

A partir de la internacionalización de la educación se da lugar a experiencias y prácticas que “generan currículos con visiones internacionales y que esta orientación afecta, inclusive, a quienes no salen de su lugar de residencia habitual” (Mayer & Catalano, 2018, pp. 22). Esta sinergia en clave de interculturalidad se ha convertido en una de las tendencias más significativas del campo universitario.

La interculturalidad permea de forma notoria la propuesta, ya que las estancias de movilidad permiten a los grupos construir y construirse, manteniendo lo propio como seña de identidad. Es precisamente eso propio que se mantiene lo que da sentido a la experiencia, y en el contexto de educación se redimensiona (Walsh, 2005).

Al enfocarse en el mundo, sobre todo en los países desarrollados, la colaboración internacional es un hecho prioritario en las agendas de política educativa. Constituye un elemento estratégico para elevar la calidad de la educación, en un mundo interdependiente

y competitivo, y ayuda a “crear mayor comprensión, respeto y solidaridad entre todos los pueblos del mundo” (Gacel, 1999, p.129).

El fortalecimiento de las instituciones, se dará a través de la construcción de redes de cooperación internacional universitaria destinadas a la formación, la investigación y transferencia del conocimiento, la extensión y la vinculación.

Experiencia en Ciencia de la Información

El presente trabajo se desarrolla a partir de la experiencia enmarcada en el Programa ESCALA DOCENTE, de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) que promueve la cooperación e integración regional de las Universidades miembro a través de la movilidad e intercambio de docentes, con el objetivo de fortalecer las relaciones académicas e impulsar la presentación de proyectos conjuntos de investigación.

La Movilidad Docente, realizada en este caso a través del Programa ESCALA deviene en un aspecto intrínseco al fenómeno de la internacionalización de la educación, que está relacionado con el “conjunto de políticas y prácticas desarrolladas por los sistemas académicos, las universidades y los investigadores para hacer frente a la globalización” (Altbach & Knight, 2007, pp.293).

Entre los objetivos específicos del Reglamento del Programa, se pueden mencionar:

- Contribuir al fortalecimiento de la capacidad docente, científica y tecnológica de las Universidades de la Asociación;
- Contribuir a la consolidación de masas críticas de investigadores en áreas estratégicas de interés regional;

- Promover la cooperación interinstitucional entre las universidades de AUGM, compartiendo los equipos de docencia e investigación de las Instituciones participantes, (AUGM, 2018)

Entendemos a la Ciencia de la Información (en adelante CI) como una macro disciplina que incluye a la bibliotecología como área disciplinaria, y desde ese encuadre presentamos esta contribución que pretende dar evidencia de la importancia del intercambio y de las posibilidades que se presentan cuando establecemos redes de conexión con otras realidades, en este caso de espacios académicos situados en dos países diferentes, con culturas y formas de trabajo diferentes, pero que en el encuentro se resignifican. Ambas experiencias ocurren en Latinoamérica, en un área delimitada vinculada con gestión en las organizaciones. Desde este enclave se explicitan los aspectos que vertebraron la experiencia, los que dan cuenta de la diversidad de actividades que se suscitaron.

Este intercambio abona como oportunidad de crecimiento y conocimiento entre las prácticas desarrolladas en los países intervinientes, al tiempo que permite conocer culturas, aportando al desarrollo de una “bibliotecología en clave cono sur”, sintagma empleado por Duque-Cardona y Restrepo-Fernández (2021) para referir al conocimiento situado referido a las epistemologías del sur, bien puede aplicarse a la sistematización de la experiencia aquí expuesta.

En función de este planteo cobra sentido hacer referencia a la interculturalidad Walsh (2010) como marco que posibilita una mirada sociocultural que nos permite acercarnos a la realidad de forma situada, esto es, tomando en cuenta el contexto y las condiciones de producción y de circulación de los discursos en perspectiva dialógica.

A partir de la estancia académica de una docente de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República (Udelar) en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), se describen las actividades

llevadas a cabo vinculadas con las funciones universitarias de enseñanza, investigación, gestión y extensión como por ejemplo la socialización de resultado de tesis y conversatorios con estudiantes de las distintas carreras. También se detallan las instancias de intercambio y cooperación científica con los docentes del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, con profesionales de distintas unidades de información y espacios culturales de la ciudad, que resultaron relevantes para el campo disciplinar de la CI ya que permitieron poner en común acciones, recursos, problemáticas habituales, proyectos, ideas e inquietudes propias de ambas universidades.

Mediante esta experiencia se logró el fortalecimiento de los equipos docentes, dando evidencia de que hay una apuesta fuerte al trabajo en equipo, a la proyección de intercambios y a la concreción de proyectos conjuntos entre los docentes que forman el vínculo.

Reflexiones finales

Tal como se ha vivenciado en este caso, involucra investigación, enseñanza y prestación de servicios para las comunidades, en respuesta a los requerimientos y desafíos de la sociedad.

Las relaciones que se crean a partir de la realización de estancias o movilidad permiten establecer nuevos contactos con el personal investigador, consolidar los vínculos con científicos de instituciones extranjeras y consecuentemente hacer que se incremente la colaboración internacional (De Souza; De Filippo; Sanz Casado, 2020).

En un mundo donde la información es cada vez más necesaria y crece de forma exponencial, el rol del profesional de la información debe acompañar las transformaciones sociales y repensarse para atender estas nuevas demandas. Es por ello que la realidad profesional de la CI, la reflexión de la práctica profesional y su

autoevaluación, los estereotipos y las representaciones sociales e individuales que giran en torno al perfil profesional en las distintas instituciones documentales, son algunos de los puntos relevantes que se trabajaron con el objetivo principal de impulsar futuras líneas de investigación a desarrollar en forma conjunta.

Si bien la movilidad de docentes se viene desarrollando desde hace muchos años por la búsqueda de formación académica en el extranjero como por ejemplo estudios de posgrado, se ha detectado que es necesario fortalecer estos espacios, tal como apunta el Programa ESCALA DOCENTE, para lograr impacto en la consolidación de comunidades científicas a nivel internacional.

Referencias Bibliográficas

- Altbach, P. G.; Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, (3-4), 290-305, sep . <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- AUGM (2018). Reglamento del Programa Escala Docente. Consejo de Rectores de las Universidades del Grupo Montevideo. <http://grupomontevideo.org/>
- De Souza, C., De Filippo, D.; Sanz Casado, E. S.. (2020). El papel de la internacionalización de la educación superior en la producción científica brasileña. *Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701721>
- Duque-Cardona, N.; Restrepo-Fernández, M. C. (2021). Bibliotecología para América Latina y el Caribe, propuesta teórica y filosófica para la discusión. *Liinc Em Revista*, 17 (2), <https://doi.org/10.18617/liinc.v17i2.5727>
- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de. las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*, 11 (1 y 2), 121-142.

Mayer, L.J., Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universidad Politécnica Salesiana; Universitas; 29*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/123180>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Perú

Walsh, C., (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J.; Tapia, L. & Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. pp. 75-96.



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE EL PROGRAMA +ATR. UN ESTUDIO INTERPRETATIVO EN LA EES N°2 DE MAR DEL PLATA EN 2020-2021

Políticas, contextos y tendencias educativas

Sapag Romina

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

rominasapag@mdp.edu.ar

Resumen

La educación en el año 2020 se vio atravesada por una pandemia por Covid-19, generando y potenciando consecuencias en las instituciones educativas, como desvinculación de los estudiantes, deserción y abandono, entre otras. Por tal motivo y para dar una respuesta a este escenario, surge el programa +ATR, que propone, principalmente, generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y fortalecimiento de las trayectorias de los niños, niñas y adolescentes que requieren una enseñanza intensificada que garantice los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario. Para ello, se asignaron recursos adicionales a los niveles obligatorios, reforzando el plantel docente y proponiendo actividades de fortalecimiento a las trayectorias educativas de lunes a sábado, complementando la jornada escolar habitual, en clave de garantizar el derecho a la educación en los niveles obligatorios.

Si bien la Ley de Educación Nacional, Ley N°26.206 y, en concordancia, la Ley de Educación Provincial, Ley N° 13.688, garantizan el derecho a la educación a los estudiantes, en la complejidad diaria de las instituciones educativas de Nivel Secundario se observan dificultades relacionadas a garantizar el derecho universal a la educación. Esperamos con este proyecto contribuir a la apreciación del potencial del Programa para fortalecer las trayectorias estudiantiles y a los beneficios que representaría en tanto política educativa, entendiendo los complejos procesos de “implementación” de las políticas educativas, desde las categorías de políticas como texto y como discurso (Ball, 2016). Este plan tiene como razón de ser comprender qué entramados establece el programa +ATR con las políticas educativas para garantizar el derecho a la educación en el Nivel Secundario. Por ello, la propuesta sobre derecho a la educación y programas de acompañamiento escolar, es una investigación que se circunscribe en el campo de la Política Educativa, con la intención de comprender el alcance del Programa para la Intensificación de la Enseñanza +ATR como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente a las consecuencias pedagógicas de la Pandemia en el Distrito de General Pueyrredón. Para poder desarrollar esta investigación se propondrá

un diseño metodológico que se basará una investigación de corte cualitativo, que implica un enfoque interpretativo. Para ello, realizaré este trabajo en tres etapas, en concordancia con los objetivos específicos propuestos: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y análisis de caso.

Palabras clave: derecho a la educación; programas; nivel secundario.

Introducción

Los programas educativos tendientes a la reinserción de los estudiantes han tenido un resurgimiento como estrategia para revincular a los estudiantes, en un contexto particular como fue la pandemia por covid-19, en clave de generar las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación. Es en este sentido, que las investigaciones que se han escrito anteriormente sobre temas relacionados a nuestro objeto de estudio se presentan desde distintas aristas. Por un lado, aquellas que tienen su centralidad en políticas educativas y programas, por otro que se basan en estudios sobre pandemia y sus desafíos en el sistema educativo. Sin embargo, en la provincia de Buenos Aires, en particular en el nivel secundario, se observa un área de vacancia de investigaciones relacionadas a los programas de acompañamiento.

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), privó a la escuela del recurso de la presencialidad, generando y potenciando consecuencias en las instituciones educativas, algunas negativas como la desvinculación de los estudiantes y abandono escolar, y otras positivas como el trabajo en conjunto de las comunidades educativas y el compromiso de los docentes. Con el regreso paulatino y progresivo a las aulas, con una futura apuesta a la presencialidad plena, se comenzaron a desplegar diversas e inéditas estrategias y acciones de revinculación, seguimiento y enseñanza.

Ante la llegada del decreto sobre Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio, en adelante DISPO, el Consejo Federal de Educación (CFE) optó por el criterio de comenzar las clases con presencialidad cuidada, adoptando modelos de semipresencialidad, hasta que los indicadores sanitarios y epidemiológicos de cada distrito permitieran intensificar

la presencialidad. Como consecuencias de lo mencionado, un alto porcentaje de estudiantes del país han padecido situaciones de vulneración por obstáculos relacionados a la accesibilidad a las clases o materiales de estudio. En este panorama descripto, la ciudad de Mar del Plata no fue la excepción, y se replicó lo que se daba en, prácticamente, todo el país.

Para dar una respuesta al escenario mencionado, con la intencionalidad de aunar fuerzas, optimizar recursos y crear nuevos dispositivos, surge el Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”, que propone, principalmente, generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y fortalecimiento de las trayectorias de los niños, niñas y adolescentes que requieren una enseñanza intensificada que garantice los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario. Se asignaron recursos adicionales a los niveles obligatorios, reforzando el plantel docente y proponiendo actividades de fortalecimiento a las trayectorias educativas de lunes a sábado, complementando la jornada escolar habitual. Las y los docentes que se incorporaran al programa desarrollarían acciones de intensificación de la enseñanza para el fortalecimiento de las trayectorias educativas y, además, trabajarían para restablecer el vínculo pedagógico con la escuela de las y los estudiantes con trayectorias educativas discontinuas. Según la Comunicación Conjunta N°1/21 de la DGCyE: “El Programa prevé el desarrollo de actividades para el fortalecimiento e intensificación de la enseñanza a desarrollarse en las propias escuelas (...). Contempla también visitas a los domicilios de las y los estudiantes para restablecer o fortalecer el vínculo pedagógico” (p.5).

Discusiones epistemológico-teóricas

Posicionándonos en el contexto normativo, encontramos la Ley de Educación Nacional (LEN), Ley N°26.206, sancionada en el año 2006, la cual está orientada a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena

calidad como requisito para la integración social plena; además, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, estableciendo la obligatoriedad del nivel secundario. De la misma manera, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (LEP), Ley N°13.688, sancionada en el año 2007, acompaña y refuerza los derechos y obligaciones de estudiantes, sus familias y los agentes del Estado.

Es por ello, que consideramos que la siguiente investigación tendrá un potencial revalorizando el programa +ATR, donde podremos reflexionar sobre la puesta en acto (Ball, 2012) del Programa, como política educativa, analizando las tensiones en los niveles macro, meso y micro. Este trabajo aspira a comprender qué entramados establece el programa +ATR para garantizar el derecho a la educación en el Nivel Secundario. En este sentido, estamos en presencia de una investigación que se circunscribe en el campo de la Política Educativa, con la intención de comprender el alcance y desarrollo del programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”, en el contexto de ASPO, en donde las instituciones educativas debieron implementar diversas estrategias para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un ámbito diferente: las aulas se volvieron las casas, los pizarrones las pantallas. Considerando que, si bien la LEN y, en concordancia, la LEP, consagran el derecho a la educación de los estudiantes, en la complejidad diaria de las instituciones educativas de Nivel Secundario, se observan dificultades relacionadas a la garantía de este derecho universal, donde no se puede lograr una auténtica inclusión educativa (Gluz, 2016), la cual se inscribe en una mirada más amplia, como una dimensión de los procesos de inclusión social en perspectiva de garantía de derechos y señalando, al mismo tiempo, que la inclusión educativa no es posible si no se toman en consideración las condiciones sociales y la desigualdad. En este sentido, Terigi (2010) plantea que es necesario involucrarse en políticas que cambien la escuela y asuman posturas tendientes a dar respuestas a los problemas de exclusión educativa, producto de la acción de la escuela.

Como observamos, las leyes pretenden cumplir con esta garantía, sin embargo, es necesario de políticas educativas que acompañen este postulado. En palabras de Gluz y Feldfeber (2011):

Las políticas hacia la educación secundaria se dirigen centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizó al nivel. El discurso oficial enfatiza la necesidad de construir una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela. (p.352)

Definiciones metodológicas

La presente tesina para obtener el título de grado de licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, se enmarca en una de las líneas del Grupo de Investigación en Estudios de Política Educativa (GIEPE) dependiente del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), que propone el abordaje de las políticas educativas desde la centralidad de los sujetos y desde el enfoque narrativo, de esa manera este trabajo busca interpretar las políticas educativas en materia de programas de acompañamientos a las trayectorias educativas a partir de un estudio cualitativo del programa +ATR desde las narrativas de los actores que intervienen en los contextos de las políticas. Esta investigación es definida como cualitativa e interpretativa, donde el investigador trata de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011). Su desarrollo metodológico estará compuesto por análisis documental (Rapley, 2014), entrevistas semiestructuradas (Yuni y Urbano, 2014). Así mismo, la indagación del programa +ATR y la interpretación de las políticas educativas desde los entramados de los distintos niveles y, desde las narrativas de los sujetos, proporciona un abordaje en la investigación que tiene como horizonte escuchar y visibilizar la polifonía de voces de los sujetos que

participan en el ciclo de política, considerando pertinente su abordaje desde un enfoque narrativo (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001; Porta y Flores, 2012).

Para ello, a través de las diferentes etapas como el análisis documental de los marcos normativos y teóricos y bibliografía del Programa, las entrevistas semiestructuradas a los sujetos intervinientes en los niveles macro, meso y micro de la política educativa se espera comprender el alcance del programa +ATR en el Distrito de General Pueyrredón como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente a los desafíos por las medidas del ASPO a las que obligó la pandemia, pensándola desde su diseño hasta su puesta en acto.

No podemos dejar de mencionar dos cuestiones claves de la investigación. Por un lado, el contexto de pandemia por covid-19, el cual se encuentra explícito en el período que es analizado en nuestro trabajo, donde algunas cuestiones como la desigualdad educativa quedó en evidencia. Y, por otro lado, el posicionamiento en el nivel secundario, entendiendo que es uno, y el último, de los niveles obligatorios de nuestro sistema educativo, enmarcado en la LEN.

Motivaciones y preguntas a abordar

El presente trabajo está motivado por los siguientes interrogantes, a los que intentaremos dar respuesta:

1. ¿Cuál fue el alcance del programa para la intensificación de la enseñanza “+ATR” en el Distrito de General Pueyrredón como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente al desafío del ASPO?
2. ¿Cuáles son los aspectos del programa +ATR que contribuyen a garantizar el derecho a la educación en el Nivel Secundario?
3. ¿De qué manera interpretan los directivos de las escuelas secundarias del Distrito de General Pueyrredón los principios y/o postulados del programa +ATR?

4. ¿Qué particularidades desplegó la puesta en acto del programa +ATR en la EES N°2 “Teniente Félix Origone”?
5. ¿Cuáles fueron los aportes del programa +ATR tendientes a garantizar el derecho a la educación?

Objetivos

Con el propósito de responder los interrogantes mencionados, el objetivo general de la presente investigación, consiste en comprender el alcance del programa +ATR en el Distrito de General Pueyrredón como política de acompañamiento a las trayectorias educativas frente a los desafíos que las medidas del ASPO en respuesta a la pandemia generaron.

Los objetivos específicos, que resultan para lograr la concreción del objetivo general, responden a:

1. Reconocer los aspectos del programa +ATR que contribuyen a garantizar el derecho a la educación en el Nivel Secundario
2. Analizar las interpretaciones de los postulados del Programa en el distrito de General Pueyrredón, por los actores intervinientes en la política educativa.
3. Comprender las particularidades de la puesta en acto del programa +ATR en la EES N°2

Referencias Bibliográficas

Ball, S. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.

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

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Gedisa.

Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la inclusión social*. Mandioca.

Gluz, N; Feldfeber, M; (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32 (115), 339-356.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata

Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer educativo* (100), 74-78.

Yuni, J, & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

Documentos Oficiales

Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N°26.206.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución N°1819/20. Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la

Revinculación (ATR)". <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1819/216969>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución N° 2721/20. Prorrogar la implementación del Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación". [https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/2721/221994#:~:text=\(Firma%20Conjunta\)%20Prorrogar%20la%20implementaci%C3%B3n,de%20diciembre%20del%20a%C3%B1o%202020](https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/2721/221994#:~:text=(Firma%20Conjunta)%20Prorrogar%20la%20implementaci%C3%B3n,de%20diciembre%20del%20a%C3%B1o%202020)

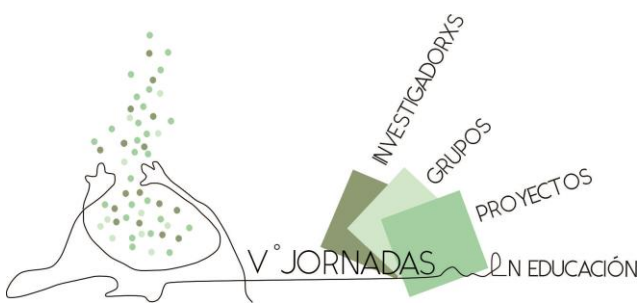
Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2021). Resolución Conjunta N° 10/21. Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/10/227382>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2021). Resolución Conjunta N° 415/21. Actividades presenciales en establecimientos educativos. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/415/225797>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución-2020-1925. Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)".

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2021). Resolución -2021-2905-GDEBA-DGCYE. Programa Para La Intensificación De La Enseñanza. "+ATR".

Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2020). Resolución 1872-2020- Anexo I- Curriculum Prioritario 2020-2021- Niveles y Modalidades.



Facultad de Humanidades, U.N.M.d.P
27,28 y 29 de octubre de 2022

Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2021). Enseñanza y Evaluación- Cierre bienio 2021.



DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

OBSERVATORIO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES DEL PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDÓN: UN PROYECTO CENTRADO EN LA CREACIÓN DE UN ESPACIO DE INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN Y DIFUSIÓN

Políticas, contextos y tendencias educativas

Varela, María

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información

mariasegundavarela@hotmail.com.ar

Palacios, Claudia

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información

claumarisol@hotmail.com

Calo, Paula

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información

nizacalo@gmail.com

Resumen

Para este evento académico se presentan el proyecto, los resultados y las conclusiones del trabajo de investigación llevado a cabo por el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales (en adelante GICIS) en el ámbito del Centro de Estudios en Ciencia de la Información y Documentación (en adelante CECID), Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas (en adelante ISTeC), Facultad de Humanidades, UNMDP, en el periodo 2021-2022 denominado Observatorio de Bibliotecas Escolares: un desafío holístico (en adelante OBE).

Palabras clave: Biblioteca Escolar; observatorio; General Pueyrredon; sistema educativo.

Desarrollo

Hablar de observatorios implica establecer una mirada a la Gestión del Conocimiento, ya que implican información y un uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, viendo al conocimiento como un activo organizacional, definido como...

...un método de gestión o disciplina emergente que busca utilizar el conocimiento generado de manera estructurada y sistemática para alcanzar metas y optimizar la toma de decisiones. Sin embargo, la gestión del conocimiento es un concepto en construcción, con diversas interpretaciones, y sigue basándose en trabajos de investigación (Avendaño y Flores, 2016). Borroto (2007); Belinza, Guerrero, Colonia y Ramírez (2011); mencionaron que el conocimiento gerencial significa la creación, desarrollo, difusión y utilización del conocimiento gerencial para obtener y asegurar su viabilidad y supervivencia, que se conceptualiza como conocimiento clave. (Villasana Arreguín, Hernández García & Ramírez Flores, 2021)

Para Angulo Marcial:

el observatorio es un catalizador de la inteligencia colectiva que abre la participación a un mayor número de agentes, y que requiere de un ambiente propicio para dar valor agregado a datos e información y conocimiento”, es básicamente “una estrategia colaborativa, y su puesta en práctica implica incrementar y estimular al flujo de información. (2009, p. 12)

Si se considera que los observatorios son 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, el proyecto que se desarrolla desde GICIS es un observatorio de categoría social, con un acceso a la temática educación, desde dimensiones relacionales y políticas referidas a la sociedad. Aquí, tal como indica Moreno Soler, los observatorios se convierten en herramientas útiles para el monitoreo de políticas públicas e intervenciones dirigidas a mejorar las condiciones de educación. Considerando importante tener

en cuenta que el propósito de un observatorio social, es hacer una lectura y una observación exhaustiva y cuidadosa de uno o varios fenómenos, que afectan a una comunidad determinada, con el fin de llegar a un análisis de la información encontrada.

A partir de ello, el Grupo GICIS desde hace más de dos décadas, viene realizando acciones en las Bibliotecas escolares y con los profesionales a cargo, a través de diferentes proyectos de investigación en el área; pero con esta propuesta, se ha preocupado y ocupado en crear un espacio interdisciplinar que posibilite el seguimiento de las mismas como objeto de estudio, atendiendo a la diversidad en materia educativa.

Como herramienta para el fortalecimiento y la visibilización de las experiencias, prácticas y saberes, en este caso de las Bibliotecas Escolares del partido de General Pueyrredon, es donde se focaliza el trabajo de diseño, programación, desarrollo e implementación del Observatorio. Parte de una visión integral y actual de la Biblioteca Escolar como un sistema en el que sus actividades, procesos, gestión, recursos, servicios, etc. se comprenden como un todo, articulando de manera interdisciplinar y transversal en el sistema mayor. En donde la biblioteca escolar acompaña y desarrolla de este modo a la educación desde un rol pedagógico y democratizador mediante un profesional que se convierte en un filtro colaborativo para sus usuarios, un curador de contenidos que conoce sus necesidades e intereses, un experto en información multiformato, que proporciona un acceso equitativo a la información, que forma en el uso de variados dispositivos y servicios tecnológicos y en el aprovechamiento del contenido disponible en línea.

OBE tiene como finalidad la vigilancia y monitoreo (veeduría) de su objeto de estudio que permite tener un análisis constante del seguimiento realizado; la comunicación a través de compartir sus resultados y ponerlos a disposición para otros investigadores y la tecnología que posibilita a aplicación de instrumentos idóneos que aplicados en forma sistemática y objetiva sirvan de base para realizar un diagnóstico integral (Moreno Soler, 2015).

Entre los resultados se puede definir que su punto de anclaje son las diversas dimensiones de las Bibliotecas Escolares que se definieron en el proyecto anterior denominado “Lineamientos para la gestión de bibliotecas escolares en la República Argentina” (2015-2016),

1. Generalidades de la Biblioteca Escolar
2. Gestión administrativa y técnica
3. Servicios de Información
4. Extensión bibliotecaria y prácticas pedagógicas
5. Marco Legal, etc.

Con el objetivo de dar a conocer y difundir la información recabada por el observatorio, se diseñó y desarrolló un sitio web, el cual se encontrará disponible en la sección Grupos de Investigación de la Secretaría de Investigación y Posgrado dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Pero pese a que el proyecto ha finalizado en diciembre del 2022, OBE continúa en proceso de construcción con el objetivo de ser un referente que se propone la generación sistémica de información confiable y oportuna sobre las distintas dimensiones de las bibliotecas escolares; tal es así, que surge el proyecto *Observatorio de Bibliotecas Escolares: un desafío holístico PARTE 2* (en adelante: OBE2) que anhela que sea lo más pronto posible un espacio único pedagógico; en donde el Estado esté presente, anclado en la idea de una Biblioteca Escolar para todos, basada en los conceptos de espacio, servicios, personas y comunidad, posicionando a la misma como “el lugar” en todas las instituciones educativas.

Además, OBE2 pretende expandir el campo de estudio de investigación de la Ciencia de la Información, en particular del Bibliotecario, como profesional especializado y la Biblioteca Escolar, como espacio único de aprendizaje. Estableciendo el concepto de la misma desde la mirada de los diferentes agentes sociales, su evolución, caracterización y posicionamiento profesional, institucional y social; considerando al bibliotecario escolar, tal como se explicita en las Directrices para la BE de IFLA/UNESCO (2015, p. 28) “como el responsable del espacio

de aprendizaje escolar tanto físico como digital, donde la lectura, la investigación, la búsqueda, la imaginación y la creatividad son centrales para la enseñanza y el aprendizaje”.

En el marco de la Agenda 2030, cuyo lema apunta a “Transformar nuestro mundo” es que:

la nueva propuesta se encuadra principalmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 Educación de calidad que tiene como objetivo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, a través de la cooperación internacional, la formación de docentes y profesionales de la información, asegurando el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. (GICIS, 2023)

Aún queda un largo camino por recorrer en materia del OBE, se nos plantean viejos y nuevos interrogantes a trabajar, como por ejemplo: ¿Cuál es el papel de OBE en la comunidad? ¿Qué amplitud abarcan las dimensiones de la Biblioteca Escolar? ¿Es visible el accionar de la Biblioteca Escolar en la comunidad? El concepto de Biblioteca Escolar que se encuentra vigente, ¿engloba verdaderamente el rol actual que desempeña? ¿Se logrará un impacto social, educativo y político deseado? ¿Se podrán estrechar lazos entre la comunidad, los bibliotecarios escolares y los saberes de la universidad?, etc.

Pero, para nosotras, la interpelación más significativa es: ¿De qué manera será posible situar al OBE en los diversos ámbitos y organismos locales, regionales, nacionales e internacionales para que constituya un pilar en materia educativa y cumpla con su objetivo? En concordancia con lo expresado por el pedagogo Paulo Freire quien señala que enseñar exige investigar, mientras enseñó continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar; comprobando, intervengo; interviniendo, educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Referencias Bibliográficas

- Angulo Marcial, N. (2009). ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones? *Innovación Educativa*, 9(47), 5-17. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179414895002.pdf>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Grupo GICIS. (2016). *Lineamientos para la gestión de bibliotecas escolares en la República Argentina*. UNMdP.
- Grupo GICIS. (2023). *Observatorio de Bibliotecas Escolares (OBE): un desafío holístico. Parte 2*. UNMdP
- IFLA (2015) *Directrices de la IFLA para la Biblioteca Escolar*. <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/1096/1/ifla-school-library-guidelines-es.pdf>
- Moreno Soler, G. (2015). Una aproximación al concepto de observatorio social. *Revista Cultura, Educación y Sociedad*, 6(1), 1-166. https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/758/pdf_93
- Villasana Arreguín, L., Hernández García, P. & Ramírez Flores, É. (2021). La gestión del conocimiento, pasado, presente y futuro. Una revisión de la literatura. *Trascender, contabilidad y gestión*, 6(18), 53-78. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-63882021000300053

HABITAR LA EDUCACIÓN RURAL. UNA INVITACIÓN AL DIÁLOGO DESDE LA METODOLOGÍA (AUTO)BIOGRÁFICA Y NARRATIVA

Políticas, contextos y tendencias educativas

Vicini, Gustavo

UNMDP

gustavodamianvicini@gmail.com

Resumen

La mirada sobre la educación rural en Argentina ocupa en las dos últimas décadas un (nuevo) espacio en la investigación educativa, con trabajos que se proponen analizar desde diversas miradas, en diferentes momentos históricos, las instituciones escolares, las políticas educativas y las tareas del docente rural. Nuestro intento es el de abrir una puerta en la historia de la educación y en la investigación educativa (re) pensando una propuesta que (re)interprete y (co)construya las prácticas de enseñanza y las relaciones y vínculos entre los actores de las escuelas rurales de nivel primario que forman parte de la llamada Línea Ferroviaria del Juanchero. Esa red del ferrocarril, hoy cerrada, que unió el Paraje de Juancho en General Madariaga con Vivoratá en el Partido de Mar Chiquita, pasando por Macedo, Calfucura y Nahuel Ruca servirán a ese ir y venir de una pesquisa que se propone desde la perspectiva narrativa, biográfica y autobiográfica entamar una nueva mirada sobre la educación rural en la provincia de Buenos Aires para la segunda mitad del siglo XX.

Palabras clave: educación rural; nivel primario; docentes; estudiantes

Desarrollo

El desarrollo académico por pensar y reflexionar en torno a la historia de la educación rural en la Argentina ha tenido un notable crecimiento desde los primeros años del siglo XXI y, si ahondamos un poco más, podríamos afirmar que estas investigaciones tienen un incremento a partir de las políticas estatales que llevan en el año 2006 a la sanción de La Ley de Educación Nacional 26.206 que explicita y nombra a la Educación Rural como una modalidad en los niveles de Educación Inicial, Primario y Secundario. En este sentido podemos plantear que nuestra investigación tiene como antecedentes, por un lado, los trabajos realizados que

desarrollaron producciones sobre la educación rural y, por otro lado, el entramado de investigaciones realizadas desde la metodología biográfica, autobiográfica y narrativa.

Esta metodología permite e invita a pensar el entramado de tiempos y territorios a través de polifonías de voces y miradas que (co)construyen investigación biográfica y autobiográfica (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015; Ramallo, 2018; Porta, 2021). Habitar ruralidades, en espacios y tiempos diversos y no lineales (Ramallo, 2018), en un escuchar, dialogar y en un narrar experiencias (Suarez, 2004). En palabras de Porta (2021): “biografías que concatenen tiempos y espacios en territorios experiencias sensibles, en cuerpos sintientes y en vidas afectantes y afectadas” (p. 8). Desde este marco desarrollo y producción nos posicionamos, en un abrir nuevas y posibles elaboraciones en investigación educativa, en un intento de interpretar narrativamente y (auto) biográficamente las prácticas de enseñanza y las relaciones y vínculos que se producen entre los distintos actores institucionales de la Educación Primaria en la segunda mitad del siglo XX, en espacios sociales rurales diversos, complejos y heterogéneos de la denominada línea ferroviaria del Juanchero.¹ Elisa Cragnolino (2002), habla de espacios sociales rurales reconociendo, a partir de este concepto, las particularidades de estos ámbitos sociales, las relaciones y vínculos que se producen entre los actores y las instituciones – entre ellas, la escuela-. Es en este sentido que, hablamos de ruralidades (Souza, 2018), entendiendo al espacio social rural como un ámbito polisémico, con tiempos propios, pasados y presentes, en donde se practican diversas actividades y en donde habitan diversos grupos sociales. Mirar las múltiples y variadas realidades en plural, mirar su heterogeneidad, su historia y sus historias nos permiten salir de las miradas tradicionales que definieron a la ruralidad desde lo demográfico o desde una mirada sectorial, en el sentido de definirla a partir del número de habitantes, de comparaciones con lo urbano o a partir de las actividades que se practican o se practicaron en cada lugar (Berardo, 2019). Consideramos que las prácticas de enseñanza, las relaciones y vínculos que se producen a ras de las experiencias (Suarez, 2004), necesitan ser miradas y escuchadas, merecen ser acercadas desde distintos tiempos, los tiempos de sus protagonistas, hilvanarlas y entamarlas desde un habitar las ruralidades, como espacios

sociales, con historias, experiencias y relatos de vida. A propósito del habitar, Murillo (2020) lo define como “un recibimiento, sea en la escuela, en la familia o donde quiera que haya ocasión de abrir las puertas al huésped, dispuesto a apropiarse del recogimiento propio de la acogida expresada en la intimidad de la casa o el en-casa” (Murillo, 2020, p. 9). La existencia de encontrar(nos) en tal espacio habitando supone reposo, supone parar, es un lugar para recoger(se), aproximar(se), siendo parte con (nos)otros. La investigación narrativa nos brinda la posibilidad de (co)construcción de relatos junto a esos (in)visibilizados protagonistas que nos permitirán (re)fundar, disputar y recuperar otra narrativa en la historia de la educación rural, que necesita ser escuchada ya que tiene mucho que decir desde sus propios actores. “Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002, p. 44). Desde el habitar la educación rural, en sus espacios sociales rurales, nos posicionamos en el enfoque (auto)biográfico- narrativo como método de investigación y como método de intervención (Fernández Cruz, 2020), como método de investigación y como relato para la acción (Ramallo, Porta y Aguirre, 2018).

Habitar escuelas rurales, parajes, estaciones del ferrocarril paralizadas por su cierre, para conocer quiénes son esos estudiantes, esas familias y esos docentes. Buscar voces, reunir las en un diálogo. En palabras de Grinberg (2022) “(...) un diálogo que ocurre entre capas y líneas que se mezclan y ensamblan entre docentes, estudiantes y familias. Voces que no buscan dar respuestas cerradas, sino abrirlas; aproximarnos a experiencias de vida, lecturas de esas vidas que, en la forma de un poliedro nos acercan a la escuela, a pensarla y vivirla en su hacer diario” (Grinberg, 2022, pp. 13-14). La investigación narrativa nos permite salirnos de esa mirada desde afuera, de observaciones normadas por relatos oficiales y alejadas de sus actores al momento de la escritura, para ser parte en la individualidad y en lo colectivo desde ese espacio temporal definido por esa variedad de significados, valores y peculiaridades (Ramallo y Porta, 2017). Los relatos que los seres humanos construyen nos acercan a los significados que elaboran de su experiencia particular y colectiva, en un contexto social, político, histórico, económico y cultural determinado (Bolívar, 2002; Porta Vázquez y Yedaide, 2014) abriendo paso a la

recuperación de microhistorias, que rescatan la polifonía de voces en los relatos narrados (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015).

En esta propuesta lo metodológico se entiende como un entramado, que nos permitirá ir escogiendo caminos apropiados en un ir resolviendo nuestro inicial problema de investigación, organizando el proceso de investigación y el trabajo de campo. Desde un abordaje cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo nuestra pesquisa aborda nuestro objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2015; Eisner, 2017). El marco metodológico cualitativo nos permitirá comprender a las personas en su propio contexto social e histórico, a partir de relatos de vida a los cuales nos iremos acercando desde distintos lugares y tiempos, historias sentidas, vividas y de vida necesarias de ser oídas y narradas que son parte del paisaje interior y exterior de cada escuela y de cada paraje rural. Para esto existe una rica fuente de instrumentos en recolección de datos, que se pueden utilizar de forma particular o colectiva, para estudios cualitativos (Chávez y Aguilar, 2013; Da Silva Sousa y De Oliveira Cabral, 2015).

Lo interpretativo nos permitirá la comprensión de los significados de esas prácticas y de esas relaciones y vínculos (co)construidos y constituidos por los actores que forman parte de las instituciones escolares que trabajaremos en nuestra investigación. Nuestro abordaje adoptará una perspectiva narrativa, entendiendo a ésta como una forma conceptual y metodológica de construir realidad(es). Fernández Cruz (2020) plantea que la investigación narrativa tiene un método dual, definiendo a este como método de investigación y de intervención, que nos invita a pensar el desarrollo para la elaboración de un texto que represente la propia realidad. El análisis documental, el trabajo (auto)etnográfico de campo, las entrevistas individuales profundas y grupos focales y la etnografía de archivos serán los instrumentos de nuestro trabajo de investigación que, divididos en etapas, estarán en permanente relación y diálogo durante todo el proceso.

En una primera etapa, se analizarán por medio de la etnografía documental (Rockwell, 2009) documentos que nos permitirá explorar e identificar narrativas sobre la educación rural en el

nivel primario bonaerense de la segunda mitad del siglo XX. Las políticas educativas, sus normativas, leyes, disposiciones y boletines nos permitirán tener un panorama sobre el nivel educativo en general y sobre las instituciones rurales en particular. Trabajar en archivos escolares también vislumbran posibilidades de reflexionar en torno a como se recibían en cada institución educativa. En una segunda etapa tenemos planteado caracterizar y cartografiar cada una de las escuelas, junto a los parajes rurales y las estaciones ferroviarias que conforman el espacio social de la denominada línea ferroviaria del Juanchero. Entendemos cartografiar como un camino que permite recorrer lo desconocido, acercarnos a lo vivido, a esas experiencias, sentidas y soñadas que recorren la escuela y sus lugares. Cartografiar “nos permite adentrarnos en las tensiones y las líneas que atraviesan en diferentes densidades e intensidades, relieves y texturas, las vidas de estos/as jóvenes, sus familias y sus escuelas” (Grinberg, 2022, p. 132). Para ello combinaremos, lo que nos ofrece el trabajo de etnografía de archivos, a partir de la recopilación y el análisis de fuentes escritas y fotográficas; como también el encuentro con el otro, de tiempos y materialidades con nuestros entrevistados, una cartografía que nos permita captar lo múltiple, lo cotidiano, lo molecular, lo que está sedimentado (Grinberg, 2020). En una tercera etapa, se indagarán las experiencias biográficas y educativas de maestros y estudiantes y las relaciones y vínculos construidos entre estos. Para este momento de la investigación, es clave contar ya con la guionización de las entrevistas en clave de entamar la (co)construcción de un relato a partir de la perspectiva biográfica- narrativa (Murillo, 2020). Para la selección de las iniciales entrevistas individuales llevaremos adelante la técnica de muestreo virtual online (Baltar y Gorjup, 2012). Para ello utilizaremos la página de Facebook “Vivoratá, haciendo historia desde el aula”ⁱⁱⁱ. Este inicial acercamiento nos permitirá conocer a esos primeros estudiantes, tomando como criterio de selección quienes han participado con comentarios en las fotos que se han subido a la página de Facebook en cuestión. A estos se les enviará mensajes individuales de forma privada desde esta red social, con el propósito de relatar nuestra apuesta. Las respuestas de aceptación serán la clave para llevar adelante nuestras primeras entrevistas en profundidad. En un segundo momento utilizaremos la técnica bola de nieve que nos permitirá el contacto con nuevos estudiantes, nombrados estos por nuestros iniciales entrevistados (Pérez-

Luco, Lagos, Mardones y Sáez, 2017). Esta técnica nos posibilitará seleccionar para tener representados estudiantes de las cinco escuelas primarias, de ambos sexos y de familias cuya ocupación sociolaboral hacen al entendimiento socio-histórico de las escuelas, los parajes y la Línea Ferroviaria del Juanchero. La selección de los docentes para las entrevistas se hará a partir de las condiciones de su edad, es decir que se encuentren en posibilidad de realizarlas (Martinez-Salgado,2012). Para el caso de los grupos focales, nuestro rol como mediadores de una conversación nos servirán para hacer hincapié en temas específicos y más concretos que el planteo más general que haremos en las entrevistas individuales profundas. Kaplan (2016) define a estos como un “(...) espacio propicio para el intercambio y el debate por parte de los entrevistados” (Kaplan, 2016, p. 124). Nuestra idea es realizar los grupos focales en las propias instituciones, intentando que esos alumnos y docentes vuelvan a su paisaje escolar trayendo a su presente esos recuerdos, sus recuerdos. Vale decir que las notas de campo, son parte de nuestro diario etnográfico, el cual venimos apuntando desde nuestra primera clase en este programa doctoral. En palabras de Aguirre y Porta (2019) “la autoetnografía se convierte así en enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural” (Aguirre y Porta, 2019, p. 3). Estas notas de nuestro cuaderno autoetnográfico servirán durante la cuarta etapa donde llevaremos adelante la desgrabación de las entrevistas profundas y de aquellas realizadas a partir de los grupos focales. Luego de esto se solicitará a cada uno de los entrevistados que revisen la transcripción de las mismas y envíen su consentimiento a los efectos de dar validez metodológica y ética. A partir de los dispositivos utilizados y el proceso de (co)construcción de relatos nos proponemos reflexionar e interpretar desde las narrativas (auto)biográficas de esos docentes y estudiantes las prácticas de enseñanza y las relaciones y vínculos entre los distintos actores institucionales de las escuelas rurales del nivel primario de la denominada línea ferroviaria del juanchero, en la provincia de Buenos Aires. Elaborando, a partir de esto, nuestras conclusiones y el informe escrito final.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31 (60), 1-15.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos e potencialidades do registro (auto)etnográfico na pesquisa biográfica narrativa. *Linhas Críticas*, (25), 1-18.
- Baltar, F.; Gorjup, M. T. (2012) Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas *Intangible Capital*, 8, (1), 123-149.
- Berardo, M. (2019). Más allá de la dicotomía rural-urbano. *Quid* 16 (11)
- Bolívar, A. (2002). “De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 40-65.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M. C. (2002). Formación Docente y Escuela Rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas*, 2, (2 y 3) 63-76.
- Denzin, N. & Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Duschatzky, S. (2008). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press
- de Souza, EC. [et. al.]. (2018). *Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar*. EDUFBA.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.

- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 131-142.
- Huchim Aguilar, D., Reyes Chávez, R. (2013); La Investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes; *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13, (3), 1-27
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130
- Langer, A., Cestare, M. y Villagran, C. (2015). Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz. *Novedades Educativas*, 10-15.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias Sampling in qualitative research. Basic principles and some controversies. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 17, (3), 613-619.
- Murillo Arango, G. (2015); *Narrativas de experiencias en educación y pedagogías de la memoria*. CLACSO
- Murillo, G. (2020) *Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuera público*. En: Porta, L. *La expansión biográfica en la investigación educativa*. FFyL-UBA.
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R. y Sáez, F. (2017) Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos, Revista Internacional de Comunicación* (39).
- 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*, (17), 177-192.

- Porta, L. y Yedaide, M. (2017), *Pedagogía (s) Vital (es), Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, Eudem.
- Porta, L. (2021) *5/La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos| Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis Educativa*, 25 (1), 1-14
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017) (Re) Fundar un relato desde la Memoria Escolar: Narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 8 (1), 35-46.
- Ramallo, F. (2018) ¿Qué pasado narrar en la educación? Gestos descoloniales en la historia del bachillerato argentino. *Palabra*; (18); 234-247
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica*. 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*. MECyT / OEA.
- Sousa, M. G., Cabral (2015), C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, 33, (2), 149-158.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* Paidós.

Yedaide, M. M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

Yuni, J y Urbano C. (2006). *Técnicas para investigar I y II*. Brujas.

ⁱ Esa red del ferrocarril, cerrada durante la última dictadura militar, unió el Paraje de Juancho en General Madariaga con Vivoratá en el Partido de Mar Chiquita, pasando por Macedo, Calfucura y Nahuel Ruca.

ⁱⁱ Esta página de Facebook inaugurada el 17 de abril de 2018 y que tiene hoy 1000 seguidores, es parte del proyecto institucional de la Escuela Secundaria N°4 de Vivoratá, esta iniciativa que coordino surge como una propuesta de escribir la historia de la localidad. Un total de doce (12) alumnos y alumnas participan de esta actividad desde el año 2018. Fue declarado de interés municipal por el Concejo Deliberante del Partido de Mar Chiquita en el año 2018.



DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS PERFORMATIVOS PARA EL ROL PROFESIONAL DEL/LA LICENCIADO/A EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. VIVENCIAS, SENTIRES Y REFLEXIONES DE ESTUDIANTES EN LA COCREACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DIGITAL DESDE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Tecnologías de la educación, conectividad y socialización digital

Fernández, Valeria

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades

valeriamcfernandez@gmail.com

Miller, Patricia

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades

patriciavivianamiller@gmail.com

Perrone, Virginia

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades

virginiaperronemp@gmail.com

Resumen

Este trabajo recupera vivencias y relaciona desarrollos, reflexiones e interrogantes surgidos a partir de la enseñanza universitaria en el 4to año de la Lic/Prof. en Ciencias de la Educación, asignatura Tecnología Educativa, Facultad de Humanidades UNMdP. La temática se inscribe en la línea tecnologías de la educación, conectividad y socialización digital. Aporta al estudio de problemáticas identificadas en el proyecto de investigación “Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte IV.” del Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación - GICEC - CIMED - Facultad de Humanidades, dirigido por la Lic. Emilia Garmendia.

Se enmarca en la propuesta de trabajos prácticos de la asignatura y su propósito es promover la construcción colaborativa en contextos diversos, a través del método de casos, con el fin de lograr una integración de aportes teóricos de la materia a la resolución de problemáticas vinculadas al campo de la Tecnología Educativa desde el perfil profesional de las Ciencias de

la Educación. Esta perspectiva otorga espacios formativos en los que la acción y el lenguaje disponen modos de desarrollar habilidades propias del campo profesional.

Se propone al grupo la resolución de un caso, en el cual posicionándose como integrantes del equipo pedagógico de una facultad, al que se solicita el diseño de un curso de extensión destinado a la formación de formadores de microemprendedores rurales en el marco de la educación popular. Se plantea una actividad grupal colaborativa y cooperativa, utilizando un aula virtual de práctica para el desarrollo de la propuesta. Se incentiva a pensar aulas distintas, porosas, extendidas, que interactúen con el afuera en forma permanente; pero también que tiendan puentes entre docentes y estudiantes con todo su bagaje de formación y experiencias.

Desde este enfoque, pensar en escenarios de propuestas de enseñanza orientadas al trabajo en red, colaborativas, flexibles, abiertas, democratizadoras, con movimientos y puntos de llegada divergentes resulta posible (Hoffmann, Miller, Garmendia, 2018). Se inserta también en el modelo de cultura participativa (Scolari, 2017) donde cada docente es un agitador comunicacional, el relato se construye en conjunto -por lo que cada estudiante se convierte en coproductor de contenidos- teniendo la posibilidad de trabajar colaborativamente con pares y publicar lo construido.

La experiencia surge en el contexto de pandemia, y al observar su potencialidad se replica durante la cursada presencial 2022. De la devolución obtenida en las encuestas de opinión a las, los, les cursantes, se observó una valoración positiva respecto de la experiencia. Esto promovió el diseño de una entrevista que recupera, a través de sus propias narrativas, vivencias, huellas y sentires que posibilitan la construcción de categorías o dimensiones de análisis sobre el potencial de un dispositivo didáctico que conjuga los conocimientos disciplinares, tecnológicos y pedagógicos en un sistema integrado de saberes y habilidades, propiciando experiencias formativas y educativas favorecedoras de la comprensión de los cambios en los modos de producción y circulación del saber en la sociedad digital, aproximándose a las maneras de aprender, compartir y vivir de las generaciones actuales.

Palabras clave: tecnología educativa; trabajo colaborativo; método de casos; rol profesional

La propuesta como dispositivo didáctico: su desarrollo

La propuesta de enseñanza seleccionada para el tercer trabajo práctico de la materia se constituye en base a un método conocido como *método de resolución de casos o problemas*, dispositivo didáctico que cuenta con gran desarrollo literario pedagógico. Encontramos que el mismo responde a la intencionalidad de la cátedra dado que cuenta con un gran valor educativo, porque propicia el desarrollo de habilidades de trabajo

intelectual con origen en la propia práctica, la exploración en nuevos conocimientos e información que los y las estudiantes deben encontrar mientras resuelven la situación, la hipotetización sobre determinadas características que presenta el caso/problema presentado, la consecuente toma de decisiones para resolverlo, favoreciendo además, en el marco del trabajo grupal, la interacción, el intercambio y el aprendizaje del trabajo en equipo.

Davini (2015), menciona que el aprendizaje basado en problemas desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, poniendo el razonamiento al servicio de la acción, integrando conocimientos y experiencias previas, tal vez aprendidas en distintos momentos y lugares, promoviendo la búsqueda de nuevas informaciones para entender y tratar de resolver problemas. Por tanto, encontramos que este tipo de dispositivo didáctico es uno de los más potentes para el desarrollo de la identidad profesional de las, los y las profesionales en Ciencias de la Educación ya que, a lo largo de nuestra trayectoria, se presentan variedad de situaciones que nos ubican frente a este tipo de modalidad de trabajo.

Algunas investigaciones recientes proponen que el uso de distintos dispositivos tecnológicos para el acceso a los contenidos de enseñanza influye tanto en la organización del trabajo pedagógico del profesorado como en las acciones de aprendizaje que realiza el estudiantado. Pardo, et al. (2019) proponen que de esta forma los dispositivos comienzan a formar parte de la cotidianeidad, en ese caso académica, modificando las relaciones con el tiempo y los espacios de aprendizaje. En tal sentido, el diseño y armado de un aula virtual puede constituirse, en el caso de la carrera de Ciencias de la Educación, en una tarea que implica un entramado de conocimientos que pueden ser previos, fundamentados, cotidianos o no, pero que sin duda ponen en tensión lo que se sabe al respecto, dado que el público destinatario se conforma y constituye por formadores de cooperativistas microemprendedores rurales, en el marco de la educación popular. En este caso, y en la línea de Libedinsky (2007) se promueve la toma de decisiones al momento

de diseñar y producir materiales didácticos para aulas virtuales preguntándonos una y otra vez, en qué medida y en qué sentido las propuestas que generamos, con nuevas tecnologías, funcionan efectivamente.

La propuesta como experiencia de aprendizaje

De la información relevada en 2022 a través de la entrevista, encontramos que las y los estudiantes, en su mayoría, ejerce la docencia, por ende, la experiencia previa en cuanto a los ámbitos de desempeño profesional tiene cierta similitud (aunque en distintas áreas disciplinares).

En los resultados obtenidos se valoró positivamente la propuesta del trabajo práctico en relación con el desarrollo de las *habilidades profesionales* del/la Lic. en Ciencias de la Educación, se puso de manifiesto la relevancia de resolver una problemática desde el rol profesional y la oportunidad de organizar el trabajo en grupo, experimentar el trabajo colaborativo y descubrir las ventajas de articular las diferentes etapas de construcción de contenido en un entorno mediado por tecnologías.

En cuanto a la posibilidad de interactuar con la *plataforma educativa* (Moodle), surgieron certezas e interrogantes tales como: la complejidad que implica elaborar un proyecto de educación a distancia en relación a la utilización de recursos de una plataforma y a la necesidad de arribar a acuerdos en el grupo de trabajo para mantener la coherencia de la propuesta educativa. Por otra parte, frente al mismo ejercicio de reflexión sobre la experiencia transitada en la resolución del práctico por *Método de Casos*, se enuncia que su elaboración facilita un enfoque más preciso y situado dando una mejor proyección al futuro profesional. Por otra parte, se advierte la riqueza de la pluralidad de voces que coexisten entre roles y aportes profesionales, tendiendo puentes con autores abordados en la cursada y en otras materias.

Por último, en los sentires que se surgen en la entrevista, relacionados con la *construcción colaborativa* se destacan las oportunidades de intercambio, de aprendizajes mutuos que fortalecen y generan aprendizajes para un futuro rol profesional y el espacio para el trabajo en equipo, la mirada de los pares, escuchar, llegar a acuerdos

De esta forma, pensar en proponer este tipo de experiencias formativas, en términos de aprendizaje profesional, constituye para quienes están reconociendo el campo de las Ciencias de la Educación una posibilidad de pensar, decir, ver el mismo desde otros esquemas de pensamiento, que tal vez hasta ahora no habían explorado. Larrosa, (2003) nos dice que, si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea con relación a la vida propia, no pueden llamarse estrictamente experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse.

La propuesta en proyección

A modo de reflexión final, proponer la posibilidad de transitar este tipo de experiencia performativa brinda la oportunidad de situarse como profesionales de las Ciencias de la Educación y posicionarse en una situación que habitualmente nos interpela como tales en varios sentidos: primero, saliendo de la idea de que el rol puede desarrollarse sólo dentro del sistema educativo formal como educadores; segundo, convidándoles a pensar en cómo intervenir profesionalmente desde un rol de asesoramiento de procesos pedagógicos, tecnológicos y didácticos llevados a cabo por otros/as, que pueden no pertenecer al colectivo docente, es decir, que carecen de conocimientos y estrategias propias del género profesional.

En otro sentido, la presentación de una experiencia de aprendizaje que incluye la incorporación de las tecnologías digitales conocidas, brinda la oportunidad de acceder, en algunos casos por primera vez, al rol de diseñadores de entornos virtuales de aprendizaje, lo que constituye también una puesta en diálogo con las propias experiencias como

estudiantes, convidando a pensar en otras posibles formas basadas en esas mismas vivencias.

No podemos dejar de pensar también en algunas preguntas o interrogantes que nos invitan a volver sobre el dispositivo de enseñanza, redefiniendo los bordes que la estructuran, revisitando la situación que plantea, recuperando otros sentidos conceptuales y didácticos que puedan no haberse considerado en las ediciones presentadas. La posibilidad de volver reflexivamente sobre la práctica y considerar el impacto que la misma tuvo en los aprendizajes de otros/as futuros/as colegas sigue conformándose como una actividad que moviliza, tensiona y reconfigura la misma en términos de volver sobre los aprendizajes y las experiencias que tenemos como profesionales del campo de las Ciencias de la Educación.

Referencias Bibliográficas

Davini, M.C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Hoffmann, M.; Miller, M.; Garmendia, E. (2018). Análisis de una práctica académica: retos hacia la apertura. El caso de un curso de Epidemiología en el INE. *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP 2018): "La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural"*.

Larrosa, J. (2003). La Experiencia y sus Lenguajes. *Conferencia serie "Encuentros y Seminarios"*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

Libedinsky, M. (2007) Diseño, producción y actualización de materiales didácticos para aulas virtuales (pp.2746). *RUEDA. Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*. 6.

Pardo Baldoví, M. I.; San Martín Alonso, Á. & Cuervo Montoya, E. (2019). La performatividad docente en el entorno digital de los centros escolares: redefinición del trabajo didáctico. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2019, (8), 2, 6-18.

Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *La lectura en España. Informe*, 2017, 175-186.



EDUCACIÓN A DISTANCIA. AVANCES DE UN ESTUDIO SOBRE EMOCIONES Y MOTIVACIONES EN LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Tecnologías de la educación, conectividad y socialización digital

Hoffmann, María Mercedes

UNMdP / INE “Dr. Juan H. Jara”

prof.mercedes.hoffmann@gmail.com

Resumen

La ponencia comunica avances e indagaciones surgidas del trabajo de tesis de Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías (Centro de Estudios Avanzados, UNC), denominado “Educación a distancia: estrategias, motivaciones y emociones en la experiencia de estudiantes universitarios. El caso de la asignatura Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al Estudio de la Bibliotecología. UNMdP”. Se inscribe en la temática abordada en la línea tecnologías de la educación, conectividad y socialización digital. Aporta al proyecto “Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte IV.” del Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación - GICEC - CIMED - Facultad de Humanidades y articula con el proyecto “Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de 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” del IPSIBAT-Conicet Facultad de Psicología, ambos de la UNMdP y dirigidos por la Esp. Emilia Garmendia.

Esta investigación tiene entre sus objetivos indagar las implicancias de las emociones y las motivaciones en las experiencias de formación universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje, (EVEA) y contribuir a la consolidación de un marco de referencia de estas relaciones.

Se caracteriza la población objeto de estudio, cursantes años 2018-2021 desde dimensiones sociodemográficas. Se comparten resultados del cuestionario MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire); y hallazgos en torno a las expresiones de las emociones surgidas en las producciones e intercambios mantenidos en la instancia de los foros y ensayos finales. Se entran exploraciones vinculadas con posibilidades y/o dificultades de acceso y uso de tecnologías, internet y entornos virtuales, y que pudieron o no interferir en aspectos emocionales y/o motivacionales para el estudio a distancia.

Los análisis se integran con indagaciones sobre posibles implicancias de la pandemia de Covid19, bajo el supuesto de que este evento podría haber influido en los aspectos estudiados. Finalmente, se conjugan posibles relaciones entre los perfiles motivacionales conformados, las estrategias de aprendizaje y las expresiones de las dimensiones emocionales en el marco de los estudios universitarios a distancia.

Palabras clave: Educación A Distancia; Emociones; Motivaciones; Estrategias De Aprendizaje; EVEA

Antecedentes y encuadre

La ponencia comunica avances del trabajo de tesis de Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías (CEA, UNC), denominado “Educación a distancia: motivaciones, estrategias y emociones de estudiantes universitarias/os en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje”ⁱ. Aporta al proyecto “Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte IV.” del GICECⁱⁱ-CIMED, Facultad de Humanidades y articula con el proyecto “Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de 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” del IPSIBAT-Conicet Facultad de Psicología, ambos de la UNMdP y dirigidos por la Esp Garmendia.

Esta investigación tiene entre sus objetivos indagar las implicancias de las motivaciones, estrategias de aprendizaje y emociones en los estudios universitarios a distancia, a través de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA).

En la propuesta se concretan recorridos teóricos que hacen foco en las temáticas centrales. Por un lado, la Educación a Distancia (EaD) como opción pedagógica y didáctica en los estudios superiores, su relación con la presencialidad, la virtualidad y el marco regulatorio nacional. En relación con este constructo se encuentran aproximaciones conceptuales cuyo punto en común es la incorporación sustantiva de diferentes medios por no transcurrir en los espacios convencionales del aula presencial (Litwin, 2005; Mena, 2007,2020). Normativas actuales la

entienden como “la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente- alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.” (RM 2641-E/2017: 3.2.2). Los EVEA son ambientes que adquieren el carácter de virtual propio de los desarrollos tecnológicos digitales de internet, creados con la finalidad de facilitar la docencia y promover aprendizajes (Rainolter, 2015). Habilitan espacios de encuentro e interacción entre docentes y estudiantes al brindar una serie de herramientas integradas. Se acuerda con algunos autores en definir un EVEA como una aplicación informática que persigue una finalidad educativa y pone a disposición de los equipos de trabajo una serie de herramientas vinculadas con el tratamiento de contenidos, la comunicación y la colaboración, la gestión de usuarios y de aulas (Meléndez, 2012; Szpiniak, 2009).

Por otro lado, en relación con los sujetos que aprenden, se abordan nociones de motivaciones, emociones y estrategias de aprendizaje en contextos académicos de educación superior a distancia. En los estudios más tradicionales la motivación es considerada como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección, mantenimiento y persistencia de la conducta” (Gaeta González, 2014). Diferentes enfoques socio-cognitivos y culturales enfatizan una visión contextual del aprendizaje motivado que considera -entre otras cosas- la importancia de entender cómo las/os estudiantes elaboran diferentes creencias motivacionales, específicas de las situaciones y contextos académicos en los que se desempeñan (Bong, 2004). Para entender más convenientemente la motivación de las/os estudiantes es necesario atender tanto a las interacciones que se establecen con los aspectos contextuales que se dan en las clases; como al complejo entramado que entretienen con otros aspectos personales presentes en los aprendizajes como emocionales, cognitivos, metacognitivos, etc. (Hoffmann, Rainolter, Garmendia, 2021, Paoloni et al, 2010)

Estudios sobre la emoción señalan que nuestra raíz evolutiva sería primordialmente emocional, antes que racional, aunque ambas dimensiones están implicadas. En este sentido, las emociones incluyen áreas que integran la base de la reacción física y biológica ancestral con las funciones cerebrales cognitivas más evolucionadas, lo que incluye la reacción conductual y el componente subjetivo o cognitivo, de allí que el concepto de emoción implica la noción de *multidimensionalidad*. Reeve (1994) se refiere a ella entendiéndola como una serie de fenómenos sociales, subjetivos, biológicos e intencionales, de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida. Algunos autores como Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002) ponen el foco en aquellas emociones que se despliegan específicamente en ámbitos educativos, y que se relacionan con los aprendizajes y logros académicos, denominándolas “emociones académicas”.

La vinculación de las emociones con aspectos motivacionales y cognitivos implica una internalización de pautas, motivos y esquemas sociales, a partir de las cuales cada sujeto actúa en un contexto situado, que tiene características particulares. La teoría del control aporta perspectivas que permiten comprender la interrelación de estos factores en el marco de los aprendizajes, y da luz a la forma en los mecanismos cognitivos y motivacionales se encuentran afectados por las emociones. Estos mecanismos incluyen la disponibilidad de recursos cognitivos de las/os estudiantes, la utilización de diferentes estrategias, la autorregulación del aprendizaje y el alcance de la motivación para invertir estos recursos en materiales, tiempos y esfuerzos de (Pekrun et al., 2007; Mc. Connel, 2019).

Las estrategias que las/os estudiantes desarrollan y despliegan durante su formación universitaria resultan múltiples y variadas, y se encuentran sujetas a distintos condicionantes, tanto personales como contextuales. El desarrollo de dichas estrategias se reduplica hoy en día, ya que el acceso al material de estudio se encuentra masificado a través de internet, por lo que

el primer gran desafío radica en poder seleccionar cuál es la información valiosa entre la saturación o sobrecarga informativa dominante.

Contexto de estudio y diseño metodológico

El estudio se llevó a cabo orientado por una lógica de investigación cualitativa que asume la perspectiva del estudio de caso. A fin de comprender la especificidad de los fenómenos estudiados se transitaron distintos recorridos empíricos organizados en fases lo que implicó una integración de perspectivas de análisis de corte cuali y cuantitativo, adquiriendo cierta preponderancia una u otra dependiendo el momento del estudio. (Marradi,2010; Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista, 2006).

El foco fue la asignatura Metodología del Trabajo Intelectual aplicada el estudio de la Bibliotecología MTI -período 2018 a 2021- de la carrera de Bibliotecario Escolar (BIBES) a distancia de la Facultad de Humanidades, UNMdP, gestionada desde el departamento de Ciencia de la Información. Se ubica en el primer cuatrimestre del primer año. Corresponde al Área Teórico- Metodológica. En sus fundamentos toma en consideración la importancia de la percepción que tienen las/os estudiantes de sí mismos dentro de la vida universitaria en relación con sus capacidades intelectuales y motivaciones, ya que las/os estudiantes que se consideran intelectualmente capaces de salir adelante, que aceptan su propia motivación, son las/os que mejores posibilidades tienen en una actividad puesta a prueba constantemente por un sistema en el que ellos deben ser el motor central (Garmendia, 2020). Tiene el propósito de aproximar herramientas para el estudio y para el abordaje de las problemáticas propias de la actividad como estudiante universitario.

Avances compartidos

Los avances dan cuenta de la potencia de la EaD como posibilitadora de acceso a la educación superior, a pesar de la influencia de factores socioculturales, económicos y medioambientales que aparecen como excluyentes. Los datos descriptivos corresponden a 682 estudiantes,

inscritos durante los años 2018 a 2021, pertenecientes a 214 localidades, distribuidas en 141 departamentos/partidos de 19 provincias de Argentina, más CABA. Esto da cuenta del alcance federal de la carrera, que presenta estudiantes en la mayoría de las provincias (excepto en Chaco, La Rioja, Salta y San Juan), y alcanza en gran medida el objetivo de cubrir la carencia de formación en Bibliotecología a nivel nacional. El mapa que se presenta en la ilustración 1 muestra el alto nivel de cobertura territorial y de la distribución geográficaⁱⁱⁱ. La mayor concentración se corresponde con aquellas localidades en las que existen instituciones que mantienen convenios específicos con la Facultad. Se constituyen como puntos académicos de referencia, establecidos en colaboración con instituciones relacionadas con la práctica profesional y ligadas a distintas realidades, como sindicatos, universidades y municipio.

De su caracterización se desprende que el 83,7% del estudiantado es femenino y un 16,7% masculina. La mayor frecuencia se da en el grupo etario comprendido entre 31-35 años (21,6%), seguido por el grupo de 36-40 (19,9%). El 82% equilibra la vida académica con el empleo. Un dato que destaca refiere al máximo nivel de estudios de los padres: la gran mayoría son hijos de quienes no han realizado estudios superiores. Un supuesto sería que se trata de estudiantes de primer ingreso teniendo en cuenta que los valores expuestos se asemejan a los presentados por Ezcurra (2005). Estos datos relativos al nivel de escolaridad de los padres y madres dan cuenta nuevamente de los múltiples significados que adquiere la EaD en las trayectorias de vida formativas y ocupacionales, en el marco de la educación superior, y especialmente en el contexto de la educación pública.

El análisis de los planes de estudio y de trabajo docente, la observación del aula virtual, la propuesta pedagógica y didáctica, las intervenciones docentes, las expresiones de las/os estudiantes, entre otros, dieron cuenta del espíritu desde el cual “se piensa y actúa” la enseñanza en la asignatura. Enfoque que pone en valor los sentires de cada estudiante, su autoconocimiento, y las reflexiones en torno a las propias habilidades y motivaciones para el estudio en general, y el estudio a distancia en particular. Estas percepciones resultan clave ya que favorecen las posibilidades de transitar con éxito la vida académica puesta a prueba en

forma constante por un sistema en el que cada estudiante es el motor central (Garmendia, 2020). Queda evidenciado el lugar de los EVEA como portadores de recursos y actividades que generan condiciones de posibilidad, a pesar de la “distancia” implícita en esta mediación del conocimiento.

Los resultados en torno a la motivación, obtenidos de las respuestas al cuestionario Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) baremo Río IV, (Rinaudo et al 2003, Paoloni et al, 2010) mostraron predominancia de un tipo de motivación intrínseca, lo que da cuenta de que el grupo de estudiantes posee un interés genuino por aprender, lo que probablemente favorezca la selección de actividades por el valor, curiosidad o desafío que le provocan. Dieron cuenta también de que la motivación intrínseca se asocia con un mayor y mejor uso de estrategias por el grupo de estudiantes. Las correlaciones mostraron que, en especial, quienes tienen niveles más altos de motivación implementan con mayor frecuencia estrategias de autorregulación metacognitiva y que presentan un mejor manejo de la ansiedad, en consonancia con otros estudios (Paoloni 2014a,b; Pekrun, 2002). También permitió ver que las horas de trabajo se encuentran asociadas con los niveles de organización de tiempo del ambiente y del estudio, de forma tal que quienes trabajan más cantidad de horas encuentran mayores dificultades para organizar estos recursos.

La identificación de las emociones fue un desafío, que se sorteó a través de análisis de contenido de piezas textuales escritas en tres instancias de participación estudiantil. Así es que, al inicio de la cursada, las emociones más presentes se vincularon con resultados prospectivos, en la mayoría con expectativas positivas asociadas. La emoción predominante fue la esperanza asociada mayormente a la posibilidad de comenzar o retomar estudios como proyecto de vida, y a la EaD como un canal que lo posibilita. Al momento de realizar esta comunicación estas dimensiones se encuentran en la fase de análisis.

Los avances compartidos hasta el momento permiten 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. Da cuenta no sólo de la EaD como dispositivo democratizador de la educación superior, sino como puente de acceso a distintas trayectorias de formación, en el que pueda valorarse lo propio y también reconocer a los otros en ella. Reconocer que implica incorporar un “otro, otra, otre” con rostro humano, a pesar -o por qué no, gracias a- la distancia.

Referencias Bibliográficas

- Bong, (2004) Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs, *The Journal of Educational Research*, vol. 97, n.º 6, pp. 287-298, doi: [10.3200/JOER.97.6.287-298](https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.287-298).
- Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133.
- Gaeta González, M. L. (2014) Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula en. Paolini, P.V; Rinaudo, M.C y Gonzáles Fernández, A. *Cuestiones en Psicología Educativa*. pp. 33-58.
- 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.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6ª ed, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- 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- (1), 13-30. Recuperado de <http://retyca.tecno.unca.edu.ar/volumen-6-no-1-2021/>

- Litwin, E. et alt. (comps.) (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Amorrortu.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learning.
- McConnell, M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 11(21).
- Meléndez Tamayo, C. F. (2012). Plataformas virtuales como recurso para la enseñanza en la universidad: análisis, evaluación y propuesta de integración de Moodle con herramientas de la web 2.0.
- Mena, M. (2007) *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*. La Crujía
- Mena, M. (2020) en Consejo Interuniversitario Nacional. (2020, junio 18). *SEMINARIO RUEDA*. https://www.youtube.com/watch?v=6HZ-Mz_q4kM
- Mena, M; Rodríguez, L; Diez, M. (2005) *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades. Compilación*. La crujía: Stella: ICDE – UNESCO.
- Paoloni, P. (2014)a. 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)b. El papel de las emociones en los aprendizajes académicos en Paoloni, PV, Rinaudo, MC y González Fernández, A. (Comps.) *Cuestiones en Psicología Educativa: 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).

Paoloni, P. V., Rinaudo, M.C; Donolo, D; González Fernández, A. y Rosselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

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*. Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-10

Rainolter, M. A. (2015). *Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47533>

Reeve, J., Raven, A. M. L., y i Besora, M. V. (1994). *Motivación y emoción* (Vol. 3). Madrid: McGraw-Hill.

Resolución E 2641/2017. Ministerio de Educación y deportes. 13-jun-2017 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=275872>

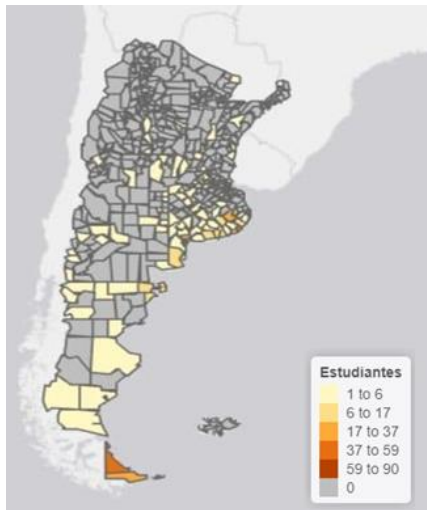
Rinaudo, M. C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 107-119.

Szpiniak, A. F., y Sanz, C. V. (2009). Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (4), 10-21.

Ilustración 1: distribución geográfica de estudiantes inscriptas/os 2018-2021

Elaborado con software R. [Acceder a versión interactiva del mapa desde este enlace](#)

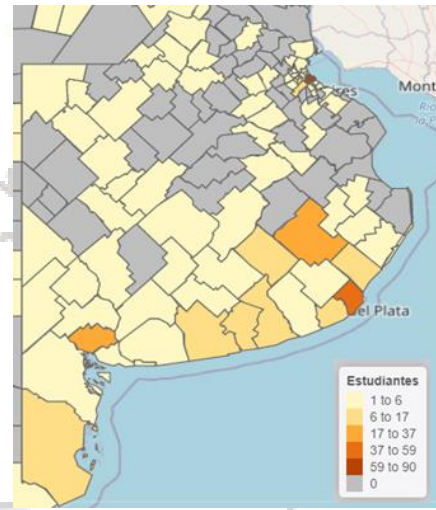
Figura 2.1: distribución geográfica de estudiantes inscriptos 2018-2021 a nivel país por departamentos



Fuente: elaboración propia

Figura 2.3: distribución geográfica de estudiantes inscriptos 2018-2021 provincias de Santa Cruz y Tierra del Fuego

Figura 2.2: distribución geográfica de estudiantes inscriptos 2018-2021 a nivel provincia de Buenos Aires, por departamento/ partido

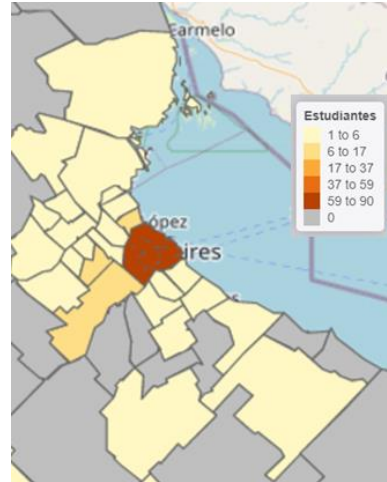


Fuente: elaboración propia

Figura 2.4: distribución geográfica de estudiantes inscriptos 2018-2021 AMBA y CABA



Fuente: elaboración propia

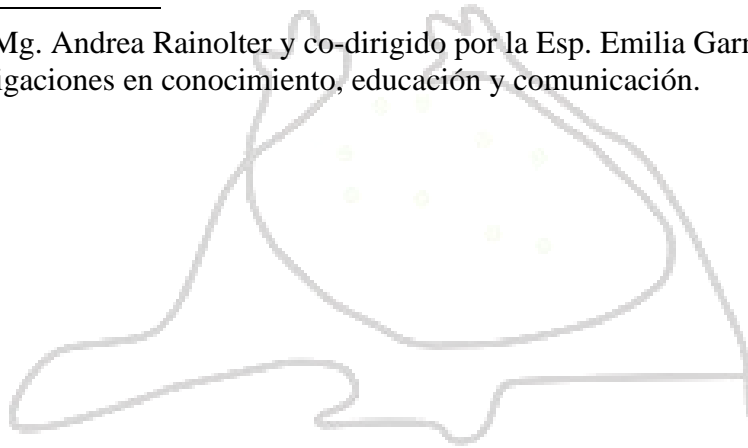


Fuente: elaboración propia

ⁱ Dirigido por la Mg. Andrea Rainolter y co-dirigido por la Esp. Emilia Garmendia

ⁱⁱ Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación.

ⁱⁱⁱ



LA TRANSVERSALIDAD DE LAS TIC EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA DE LOS INSTITUTOS SUPERIORES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Tecnologías de la educación, conectividad y socialización digital

Ricciardi, Ezequiel

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

ezericciardi@gmail.com

Resumen

En los últimos diez años en Latinoamérica se promovieron políticas inclusivas que incorporan nuevas tecnologías en el aula de modos diversos. Tal como afirman Alejandro Artopoulos y Débora Kozak (2011), las maneras en que se incorporan las tecnologías al ámbito de la educación son heterogéneas y, en muchos casos, discontinuas, atravesando diferentes períodos, etapas y modos de implementación. Los autores señalan el grado de adhesión que suscitó en Latinoamérica el programa OLPC (One Laptop per Child). En Argentina tuvo gran repercusión la implementación del Plan Conectar Igualdad por parte del Estado nacional, que tiene la particularidad de haber incluido también a los Institutos Terciarios de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

La incorporación de las TIC en las instituciones educativas provocó un impacto en las subjetividades docentes de nuevos sentidos que se construyen y de posibles resistencias. Como señala Paula Sibilia (2012) se trata de una transformación tan intensa que suele despertar toda suerte de perplejidades, especialmente en aquellos que no han nacido inmersos en el nuevo medio ambiente, sino que atravesaron esa mutación y ahora sienten sus efectos en la propia piel.

Palabras clave: transversalidad; TIC; tecnología educativa

Desarrollo

En los últimos diez años en Latinoamérica se promovieron políticas inclusivas que incorporan nuevas tecnologías en el aula de modos diversos. Tal como afirman Alejandro Artopoulos y Débora Kozak (2011), las maneras en que se incorporan las tecnologías al ámbito de la educación son heterogéneas y, en muchos casos, discontinuas, atravesando diferentes períodos, etapas y modos de implementación. Los autores señalan el grado de

adhesión que suscitó en Latinoamérica el programa OLPC (One Laptop per Child). En Argentina tuvo gran repercusión la implementación del Plan Conectar Igualdad por parte del Estado nacional, que tiene la particularidad de haber incluido también a los Institutos Terciarios de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

La incorporación de las TIC en las instituciones educativas provocó un impacto en las subjetividades docentes de nuevos sentidos que se construyen y de posibles resistencias. Como señala Paula Sibilia (2012) se trata de una transformación tan intensa que suele despertar toda suerte de perplejidades, especialmente en aquellos que no han nacido inmersos en el nuevo medio ambiente, sino que atravesaron esa mutación y ahora sienten sus efectos en la propia piel.

En la órbita del estado argentino se elaboró el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 establecido por Resolución 286/16 del Consejo Federal de Educación que se centra en la mejora sistémica y sostenida de la formación docente, así como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de la gestión pedagógica y de la planificación y gestión de las acciones educativas donde uno de los principios guía es la renovación de la enseñanza y plantea que “es necesario transformar las prácticas docentes para que las mismas sean eficaces en la sociedad del conocimiento, ya que los objetivos de la escuela cada vez son más ambiciosos y la autoridad de las instituciones está en permanente cuestionamiento” (DGCyE, 2017, p. 4)

En consonancia a este plan, en el año 2017 se elaboró un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político que devienen en los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Lengua y Literatura e Inglés para la Provincia de Buenos Aires que se implementaron en los institutos superiores de formación docente a partir del año 2018. La reciente aparición de estos nuevos diseños hace necesaria una reflexión didáctica sobre su implementación y las formas que adquieren en la práctica docente los postulados del mismo.

La propuesta para los profesorados de educación secundaria se sostiene sobre la necesidad de articular las TIC de manera transversal lo que nos lleva a plantear interrogantes en torno al sentido educativo de la incorporación de nuevas tecnologías donde podamos a la vez revelar el valor pedagógico y social de su uso. Los cambios, necesarios en el sujeto, tanto en el docente como en el alumno, del impacto subjetivo que tiene la interacción con los nuevos entornos y sobre los sentidos que se construyen en relación con las posibles resistencias a encontrar.

El propósito de la investigación fue comprender el impacto que tiene la transversalidad de las TIC en la construcción de nuevas subjetividades docentes para el Profesorado Secundario en Matemática. De esta manera se buscó indagar en los institutos superiores de la Provincia de Buenos Aires las representaciones, percepciones, creencias, opiniones y sentimientos de los docentes con respecto a los atravesamientos de las TIC al tiempo que se avanzó sobre un análisis curricular del profesorado.

Para lograr los objetivos de investigación, se optó por un enfoque cualitativo e interpretativo cuyo relevamiento de datos se realizó mediante tres técnicas principales: las entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y el análisis documental.

El tipo de muestra seleccionada para el trabajo de campo fue intencional y representativa de institutos superiores de formación docente no pertenecientes a Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y Gran Buenos Aires (GBA). Seleccionamos aquellas instituciones ubicadas en el centro y sur de la Provincia de Buenos Aires que se encuentren dictando el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. El primer criterio de selección fue la cantidad de habitantes, no obstante, la falta de acceso a informantes de la institución generó que institutos como el de Punta Alta quedaran excluidos. Para ello se realizó un entrecruzamiento entre los datos del Censo de Matrícula Educativa de la Provincia de Buenos Aires del año 2017 y el mapa interactivo de carreras y profesorados del Instituto Nacional de Formación Docente

En este sentido se ha intentado analizar la transversalidad de las TIC desde los diseños curriculares introduciéndonos, primero en los conceptos de integración e inclusión curriculares para posteriormente abordar las concepciones pedagógicas y curriculares adoptadas en relación con las TIC y analizarlas desde su inclusión como objeto de conocimiento o como medio o herramienta de enseñanza y de aprendizaje. Una introducción a la contextualización y conformación del desarrollo del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática de la Provincia de Buenos Aires (2017) nos permitió indagar sobre los atravesamientos de las TIC propuestos en los Lineamientos Curriculares Nacionales.

Por último y en vistas a ampliar el análisis documental del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires se analizaron los del Profesorado de Matemática posteriores al año 2007 correspondientes a las provincias de Mendoza y Chubut con la finalidad de indagar sobre la transversalización de las TIC en los diferentes espacios lo que nos permitió comprender las limitaciones generales con las que chocan los diseños y las potencialidades de cara a pensar la integración de las nuevas tecnologías.

Asimismo, el entrecruzamiento entre informes oficiales y entrevistas permitió analizar en profundidad las diversas problemáticas que se presentan en relación con la accesibilidad de conectividad a Internet en los institutos superiores, la participación y factores de deserción de los docentes en la formación docente continua, la articulación con el campo de la práctica docente, así como la integración didáctica y pedagógica de las TIC.

Como hemos analizado en los diseños curriculares, la integración de TIC no suele darse de manera transversal, sino mediante unidades curriculares con formato de materia o taller que, por lo general, aluden a habilidades tecnológicas básicas y no se vinculan en torno a problemas surgidos de la cotidianeidad que permiten pensar en acciones pedagógicas que intenten romper con esquemas disciplinares

Los cambios, tanto en los docentes como en los alumnos, sobre el impacto subjetivo que tiene la interacción con los nuevos entornos y sobre los sentidos que se construyen en relación con las posibles resistencias a encontrar. Esas interacciones encontraron a algunos docentes entrevistados privilegiando el uso instrumental que permite circular información o mostrarla, pero no aparece la producción de nuevo conocimiento. Tópicos como herramientas, instrumentos, aplicación, situaron a los docentes en un posicionamiento técnico más centrado en la forma de utilizar un dispositivo o programa, que en su uso didáctico y es justamente la configuración didáctica en la que se inserta la que la va a definir por uno u otro modelo en tanto se articulen en un proceso comunicativo más amplio que da sentido a la propuesta didáctica.

Por otro lado, encontramos discursos contrarios a la integración de las nuevas tecnologías que descreen de su impacto y que sostienen de modo explícito su alejamiento del ámbito educativo donde se apela a recursos que son conocidos, familiares, desde la comodidad de la espacialidad y otros que se remiten a su biografía educativa resaltando el modelo memorístico como alternativa ante la falta de recursos TIC.

La inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas de los profesorados implica una forma de repensar las prácticas docentes mediante la reconstrucción de la experiencia considerando perspectivas inéditas o inexploradas, problematizando situaciones de la vida cotidiana vinculando las TIC y permitiendo conjugar los aportes de cada uno de los espacios curriculares para analizar, interpretar y resolver problemas de cada área y comenzar un recorrido que sostenga una genuina integración de la didáctica y la pedagogía con la tecnología, con el contenido, con el contexto, con el campo de la práctica desde el inicio de la formación.

En función de las entrevistas realizadas evidenciamos que la forma en que los docentes piensan las nuevas tecnologías los posiciona en la reproducción del diseño en torno a la tensión existente entre la Didáctica General y las Didácticas específicas. En esta tensión

entre ambas el uso de las TIC se posiciona siempre entorno a las segundas relegando a un segundo plano la articulación con la primera. Pensar las TIC desde la Didáctica General implicaría entenderlas como parte de la reflexión didáctica propia de la enseñanza al tiempo que habilitaría la posibilidad de construir saberes transversalmente. En este último sentido la propuesta de trabajo por proyectos o problemas abre el universo a pensar la enseñanza de modo transdisciplinar, innovadora y transformadora.

Si bien los docentes entrevistados reconocen el carácter disciplinario del diseño curricular, se evidencia cierta voluntad por romper esos esquemas, pero el solo hecho de reconocerlo “encorseta” en mayor o menor medida las posibilidades de planificación de los espacios. Seguramente la inclusión transversal de las TIC constituiría un andamiaje para que, cada asignatura en particular y, también desde el espacio de la práctica, las utilice de forma crítica, pero tampoco podemos desconocer la apropiación sistemática de las diferentes unidades curriculares específicas vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Lo que debemos fijar como horizonte, es la posibilidad de recrear espacios de enseñanza y de aprendizaje utilizando las TIC de acuerdo con lo que las ciencias de la educación han aportado al campo del conocimiento. Estos aspectos cualitativos son abordados en los informes de Evaluación del Desarrollo Curricular sobre los profesorado de Educación Secundaria que realiza el Instituto Nacional de Formación Docente y el último corresponde al año 2017.

Es deseable entonces la coordinación de diferentes momentos que pueden dar lugar a futuras investigaciones donde se asegure en primera instancia, la posibilidad de mejorar la conectividad a Internet en los Institutos Superiores de la Provincia de Buenos Aires, como segundo momento continuar con la Especialización de Docentes TIC logrando no solo mayor cantidad de inscriptos sino reformular el seguimiento de los procesos de evaluación acentuando el trabajo colaborativo y por último una paulatina reformulación del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática que logre una verdadera integración de las TIC de forma transversal. Las dificultades que enfrentan

los profesores al integrar las nuevas tecnologías en sus actividades pedagógicas podrían superarse en la medida en que estas se constituyan en una política educativa transversal de la formación docente.

Referencias bibliográficas

Artopoulos, A., & Kozak, D. (2011). *Topografías de la integración de TICs en Latinoamérica: hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación*. UDESA, repositorio.udes.edu.ar

DGCyE. (2017). *Diseño Curricular del Profesorado Secundario en Matemática de la Provincia de Buenos Aires*. DGCyE.

Sibilia, P. (2012) *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Tinta fresca.



DISEÑO DE RECURSO DIGITAL SOBRE E EVALUACIÓN COMO ACOMPañAMIENTO A LA TRAYECTORIA DOCENTE

Tecnología de la educación, conectividad y socialización digital

Zocchi, Mercedes Clarisa,

Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa

CECAUF, Universidad FASTA

mercedes.zocchi@gmail.com

Rabino, María Cecilia

Departamento de Educación Científica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Universidad Nacional de Mar del Plata

Diseños curriculares, Universidad FASTA

mariaceciliarabino22@gmail.com

Testa, Oscar Alfredo

Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa

otesta@exactas.unlpam.edu.ar

Resumen

La propuesta se contextualiza en el Centro de Capacitaciones de la Universidad de gestión privada con sede en Bariloche, en las actividades de extensión y carreras a distancia de dicha institución. En el Centro trabajan profesionales de distintos puntos del país, y es la unidad a través de la cual se producen, coordinan, gestionan y comercializan las actividades de extensión de las unidades académicas de la universidad orientadas a la capacitación; y también en asociación a instituciones externas; en modalidades a distancia y semipresencial. En ambos espacios la búsqueda de mejora de los entornos digitales de enseñanza y aprendizaje, especialmente la evaluación en línea, son permanentes.

En esta situación, uno de los ejes a fortalecer es la necesidad de pensar la evaluación de manera integrada, para que los y las estudiantes sepan qué se espera de ellos; y que los y las docentes puedan trabajar diversos modos de evaluación que fomenten distintas habilidades cognitivas.

El propósito del trabajo es identificar las prácticas y creencias de docentes sobre evaluación en línea, y crear un recurso digital de acompañamiento a la trayectoria docente

que complemente la labor del asesor. La investigación es mixta, y el instrumento será un cuestionario en línea y la observación de aulas virtuales.

A partir de los datos que aportará esta etapa, se podrán vislumbrar las necesidades y oportunidades que poseen las capacitaciones a fin de diseñar un recurso digital que ofrezca formas de evaluación diversas con validez, coherencia y que integren tecnología genuinamente. El mismo será validado por juicio de expertos y los estándares de la ISO 9241-11.

Palabras clave evaluación en línea; recurso digital; creencias docentes; prácticas docentes; tecnologías digitales

Marco teórico

La investigación en evaluación, sus prácticas y teorías tiene más de cien años (Camilloni, 2009). El intrincado panorama sobre evaluación que vemos hoy está cargado de dilemas y preocupaciones, que depende en gran medida de aquello que cada docente entiende como evaluación pertinente. (Beraza Zabalza, 2019)

Durante muchos años el debate de la evaluación educativa versó sobre la acreditación, medición o certificación, dejando de lado la consciencia del proceso de adquisición de saberes aplicados a situaciones reales, su comprensión y la transferencia de contenidos (Litwin, 2008). Como lo hacen notar Hortigüela, Pérez Pueyo y González Calvo (2019), hasta cuando se desean implementar evaluaciones formativas y compartidas, se cometen errores como la ausencia de transparencia o la no implicación de los y las estudiantes. Por ende, es menester seguir investigando y profundizando el tema.

Es interesante aquello que resalta Beraza Zabalza (2019) respecto a la cultura de la evaluación docente, señalando las contradicciones que habitan en los y las docentes. El autor detalla la situación de la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; nombra un sentimiento de frustración materializado en el quiebre del marco relacional constructivo, ya que lo que se viene trabajando en las clases con propuestas didácticas más novedosas, cuando se evalúa se rompe como una estructura de cristal aquello que se venía haciendo. Por tanto la evaluación se complica.

Las creencias del y la docente determinan, en distintos grados, cómo se asume la evaluación, su discurso en el aula y el sentido del aprendizaje (Flórez Nisperuza, 2018).

A su vez, en su artículo, Dorrego (2016) explicita algunos inconvenientes como lo son la tendencia hacia *formas tradicionales de evaluación* (p. 7) con escasas oportunidades de trabajo sobre las habilidades genéricas, la incoherencia entre objetivos, tareas y niveles de aprendizaje. Esto último se ve en las actividades que requieren altos niveles de habilidades de pensamiento y luego se evalúan habilidades de niveles inferiores.

Barberà (2016) manifiesta una debilidad en los criterios de evaluación y comunicación de resultados, una fragilidad en la interacción profesor/a - estudiante, así también como una baja sensación de logro de los y las estudiantes en entornos virtuales por la incompleta visión y comprensión que alcanzan de la materia como un todo, e inflexibilidad estructural, ya que por el cronograma muchas veces las entregas de actividades con fechas límites una tras otra que son agotadoras.

Es así, que García Aretio (2021) propone valorar los logros de los y las estudiantes de manera continua, para así vislumbrar las dificultades que transitan, disminuir los obstáculos, y realizar procesos de readecuación en distintas partes del proceso.

Es en esta situación que la autoevaluación y autonomía son necesarias para enriquecer el aprendizaje. Por ello, el énfasis debe estar dado en la evaluación y no en el examen (Litwin, 2008).

Anijovich y Cappelletti (2021) mencionan que la evaluación reviste complejidad y controversia. La misma es de utilidad para acreditar y realizar juicios de valor. A su vez, para diagnosticar, reflexionar, regular, retroalimentar y brindar información para mejorar y orientar el aprendizaje. De este punto resulta interesante tener presentes las dimensiones de la evaluación *del aprendizaje, para el aprendizaje y como aprendizaje*. Enriquece la mirada García Aretio (2021) argumentando sobre el momento de evaluar, no sólo al final, sino de forma continua para orientar y ayudar a superar obstáculos.

Además hay que considerar que el proceso de evaluación es un condicionante para los y las estudiantes respecto a lo que estudian. Ellos organizan los contenidos, el tiempo de dedicación, y el cómo se estudiará. Con lo cual, es imprescindible abogar por una evaluación de calidad. Un proceso de evaluación integrado en el currículum y al proceso de enseñanza. Abogar para que los y las estudiantes se involucren en el aprendizaje porque entienden a partir del proceso de evaluación el para qué aprenden evidenciando el sentido de aprender (Brown, 2015).

La evaluación auténtica tiene coherencia con objetivos, contenidos y metodología, y crea oportunidades donde estudiantes necesiten integrar y transferir lo aprendido a situaciones contextualizadas, reales y luego reflexionen sobre el recorrido hecho (Cano, 2012). Según los aportes de Hortigüela (2019) la evaluación formativa logra una consciencia del proceso de aprendizaje, la información obtenida permite la autorregulación, permite distintos grados de implicación individuales y grupales, transforma capacidades en competencias, comunicación del feedback multicanal y brinda al docente oportunidad de decisiones estratégicas para mejorar la enseñanza. Anijovich y Cappelletti (2021) describen cómo la evaluación formativa revisa y transforma la enseñanza y aprendizaje en relación a las necesidades detectadas de estudiantes y expectativas de logro.

La evaluación por competencias exige un reacomodamiento de los procesos y entornos de enseñanza y aprendizaje que justifican los títulos. Para la adquisición de competencias es menester implementar estrategias de aprendizaje y además de administración de recursos entendida como metacognición (Zapata, 2010).

En esta línea García Aretio (2021) hace una síntesis de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La primera es la que ayuda al estudiante a reconocer su estado en el proceso de aprendizaje valorando de forma individual su esfuerzo, tiempo de dedicación, dificultades y logros. La segunda invita a otros y otras, es la evaluación por pares, el juego de rol que se plantea del y la estudiante como evaluador constructivo, quien también está transitando el mismo camino, puede compartir su experiencia y tiene una arista

motivacional diferente. La tercera es la evaluación sumativa. Lo ideal es que cada una de ellas se complementen.

Vinculado a la evaluación formativa está la retroalimentación que permite al y la estudiante conocer fortalezas y debilidades, reorientar el aprendizaje. A través de ella recibe información sobre aquello que maneja y lo que debe modificar o ajustar. También puede reconocer conocimientos erróneos o creencias. La retroalimentación no es marcar el error cual juez, sino brindar ayudas ajustadas para sobreponerse al obstáculo, vías alternativas de acción, expresar motivos de lo evidenciado, y siempre debe estar dirigida a la calidad de la tarea (Cano, 2012).

En este contexto, situándonos en el aporte de las tecnologías en educación, especialmente en evaluación, hay una visión parcial del aporte que realizan con visión reduccionista a lo instrumental, cuando en realidad hay que profundizar los debates y decisiones de los procesos psicoeducativos como los procesos de regulación a través del lenguaje, la construcción compartida del conocimiento, cómo trabajar los puntos de vista divergentes, las representaciones compartidas, la estructura de la participación y más. Es esta visión instrumental lo que provoca confusión; al entender la evaluación como instrumento lo que se traduce en una concepción meramente de acreditación (Barberà, 2016).

Como Burbules (2006) señala en uno de sus libros, la discusión ya no pasa por la decisión de utilizar las tecnologías en educación o no. Esto ya es un hecho que estamos transitando, las tecnologías forman parte. Lo que sí resulta necesario, es pensar más allá de su selección y uso. Las mismas no son sólo herramientas, sino que definen un entorno donde acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es por todo lo expuesto que la invitación es pensar el valor que le damos a las tecnologías con su potencial transformador e innovador en pos de propuestas educativas y evaluativas con bases pedagógicas y didácticas que se encuentren en la misma línea que el nuevo paradigma pedagógico-tecnológico (Forestello, 2021).

Metodología

La investigación es mixta. El instrumento es un cuestionario en línea y la observación de aulas virtuales. Los datos cuantitativos serán analizados y representados a través de la estadística. (Sampieri, 2014) El análisis cualitativo se basa en la teoría fundamentada y es de diseño flexible, ya que pueden ocurrir cambios a lo largo de la investigación. Para fortalecer la validez de la información se triangula los datos del cuestionario con la observación de las aulas virtuales. (Vasilachis de Gialdino, 2006) El análisis se realiza por codificación identificando conceptos, atribuyendo categorías conceptuales y propiedades de cada una; luego se reunirán los datos en diagramas lógicos. Para la observación se construye un instrumento con distintas categorías y respuesta dicotómica de presencia/ausencia, más un apartado de comentarios.

Etapas de la Propuesta

Primer momento: Identificación de creencias y prácticas docentes en evaluación a través de un cuestionario en línea. Del análisis de resultados saldrán las necesidades a tener en cuenta para la creación del recurso digital.

Segundo momento: Creación y diseño del Reservorio Web orientado a diversificar las formas de evaluación en línea

Se realiza un análisis de recursos disponibles, una búsqueda de posibles herramientas digitales que permitan la creación del recurso. De acuerdo a sus características técnicas y características del recurso digital se selecciona la opción más adecuada. De allí pasamos a la organización y estructura de las páginas, entradas, categorías, etiquetas, ilustraciones y otros recursos multimedia necesarios para la concreción del reservorio con interface web. Búsqueda de fuentes de información para el contenido de las entradas. Se emplearán artículos científicos especialmente revisiones, libros publicados, eventos académicos, páginas gubernamentales o de organizaciones reconocidas en el tema de interés.

Tercer momento: Validación por expertos y validación por software

La primera validación web es mediante software. Luego, se presenta el recurso digital a 4 expertos pertenecientes a la maestría donde la maestranda está realizando su Trabajo Integrador Final para la validación de contenido. De acuerdo a los resultados, se harán las modificaciones marcadas.

Cuarto momento: Experiencia de usuario por parte de docentes

El reservorio con interface web pasa por una experiencia de usuario donde se invita a docentes que han respondido al primer cuestionario de diagnóstico a participar.

Proyecciones del Reservorio con interface Web

A mediano plazo se espera realizar una nueva recolección de datos para conocer el posicionamiento y usabilidad del recurso digital por parte de docentes. A su vez, se extenderá la invitación a quienes deseen participar del recurso digital como coautores. El reservorio web es en esencial un recurso abierto, de licencia Creative Commons que se espera siga creciendo en colaboración y comunicación con pares docentes.

Estado actual de la investigación

A la fecha se está trabajando en el análisis cualitativo de los datos recolectados del primer cuestionario en línea sobre creencias y prácticas docentes en evaluación. Se han identificado las categorías y subcategorías de análisis. De allí se espera vislumbrar las necesidades prioritarias que orienten el diseño del reservorio con interface web sobre evaluación en línea.

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R. y González, C. (2021). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. (1ra ed., 6ta reimpresión). Aique Grupo Editor.

- Barberá 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>
- Beraza Zabalza, M. A. y Lodeiro Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los y las estudiantes a aprender. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Burbules, N. C. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Ediciones Granica.
- Camilloni, A. (2009). Estándares, evaluación y currículum. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3).
- Cano, E. (ed.) (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- 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>
- Flórez Nisperuza, E. P. (2018). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista científica*, 1(34), 63-72
- Forestello, M. P (2021). *Formación docente en la cultura contemporánea: lo conveniente, lo deseable, lo posible*. Universidad Nacional de Córdoba.

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>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

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>

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*, pp. 11-34. Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.

Zapata, M. (2010). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. *Revista de educación a distancia*, (1). <https://revistas.um.es/red/article/view/243311>

DESEDUCADAS: REFLEXIONES SOBRE BIENESTAR DOCENTE Y UN INTENTO FUGITIVO POR (DES)COMPONER LA VOCACIÓN COMO REPERTORIO PARA LA NARRACIÓN DEL YO DOCENTE

Trabajo docente, condicionales laborales y formación profesional

Hobaica, María Belen

Ciencias de la Educación de la UNMDP.

Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE)

mbhobaica@hotmail.com

Resumen:

El presente proyecto se inscribe en el marco del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE), bajo la Dirección de la Doctora María Marta YEDAIDE (clase 1972 – DNI N° 22.522.198) y radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). A partir de las reflexiones suscitadas bajo la lente interpretante del giro afectivo y las afectaciones sensibles de la investigación autobiográfica (Porta, Ramallo, Yedaide 2021), el trabajo atestigua los primeros pasos en la investigación interesada en la (des)composición del ser docente, efectuando un corte sobre un concepto fundante del magisterio: la vocación como categoría afectiva y una orientación, repertorio para la narración del yo docente. Simultáneamente el trabajo bordea una categoría primigenia: el bienestar docente en relación a la vocación. La comunicación comparte las primeras observaciones en torno a dichas categorías haciéndose de una hermenéutica narrativa para habitar la profundidad y complejidad de las narraciones (Bolívar, 2001) a partir de cinco entrevistas formuladas a docentes secundarios de General Juan Madariaga de las escuelas n.º 2, 3 y 5 en un intento por tejer una interterritorialidad entre dicha comunidad y la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras clave: vocación docente; afectividad docente; docentes; bienestar docente.

Un acercamiento primigenio a la investigación

Esta comunicación cobra vida en el marco de un proyecto gestado al interior del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE), bajo la Dirección de la Doctora María Marta YEDAIDE (clase 1972 – DNI N° 22.522.198) y radicado en el Centro de

Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Seducida por los lineamientos del GIESE, atrincherada bajo la lente interpretante del giro afectivo y movilizadora por las afectaciones sensibles de la investigación autobiográfica (Porta, Ramallo, Yedaide, 2021), esta investigación es un testimonio de los primeros pasos en la tarea investigativa interesada en la (des)composición del ser docente, efectuando un corte sobre un concepto fundante: la vocación. Las líneas insurrectas que hacen a la composición narrativa se erigen a partir de la fuerza vital y desafectante de lo instituido. Una cara del cristal puede iluminar la vocación como la filiación o una orientación, un direccionamiento hacia un relato que hacen al yo docente y lo construyen hasta hoy. Otra cara del cristal puede desgarrar una línea de fuga a partir de la potencia performativa de las narrativas personales que cuenten otra historia filiatoria y permita otras (des)orientaciones.

Trastocar las visualidades existentes que se erigen como los únicos repertorios posibles en torno a la figura de lxs docentes secundarios es lo que hace que esta experiencia se contornee a sí misma como una auténtica (des)composición en el sentido en que la enunciara Michelle Fine y Lios Weis (Yedaide, 2018), para recordar y recalcar el carácter creativo de la narrativa. Si quienes investigamos somos dueños de una naturaleza narrativa y nos aventuramos en la batalla por la representación, las definiciones y categorías que adoptamos pueden operar a favor de ciertas matrices de representación (Yedaide, 2018). Este escrito se propone compartir los aprendizajes suscitados de dicha experiencia creativa: la (re) presentación de docentes secundarios a partir de un ejercicio hermenéutico instituyente en clave conjetural en un intento furtivo por (des)componer los relatos que hacen a los repertorios para la narración del yo docente instituido. Este escrito es el testimonio de una deshabitación de un hábito pedagógico a través de la palabra como un movimiento (re)instituyente de sentidos y significados (Guba y Lincoln en Yedaide, 2018).

1er Paraje: Corporeidades y una categoría que huye

Los textos que componen este texto implicaron la administración de cinco entrevistas realizadas a docentes secundarios de General Juan Madariaga que se desempeñaban simultáneamente en las escuelas n°2, 5 y 3. La razón de ser de la elección de dicha localidad reside en la intención de establecer una interterritorialidad para el diálogo entre la ciudad en la que crecí y la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El trabajo bordea una categoría central que incentivó en primer lugar el interés investigativo: el bienestar docente. El corte hacia esta dimensión de la docencia constituye un punto de llegada que inició con el interés puesto en indagar acerca de la salud mental de lxs docentes secundarixs madariaguenses en el contexto de la pospandemia. La salud mental como fenómeno excedía en mucho nuestro campo disciplinar por lo que fue pertinente ajustar la lente óptica hacia un objeto que estuviera “más” a nuestro alcance.

Previo a los encuentros comuniqué a mis entrevistadxs el interés de mi trabajo y la segmentación de las entrevistas en dos partes: la primera abocada a relatar sus historias de llegada a la docencia y sus sentires y posturas ante la vocación; y una segunda parte destinada a profundizar en su bienestar posterior a la pandemia. La intención consistía en crear un puente entre las ideas y representaciones de la vocación y el modo en el que vivenciaban su bienestar en el periodo de la pospandemia. Un advenimiento semejante podría avizorar la referencia a la experiencia pandémica a la hora de relatar sus prácticas docentes. Sin embargo, su discurso se vio inalterado por dicha experiencia en el diálogo. Quizá dicha ausencia pueda explicarse por el interrogante planteado por Daniel: *¿A qué te referís con eso de “bienestar”?* La pregunta en sí misma constituyó una interrupción, en efecto, por un lado, se trata de una categoría compleja de múltiples acepciones comúnmente circunscritas a un estadio individual y por otro, de un concepto que lejos está de ser neutral, obvio o universal. No es la intención de este trabajo responder a tal interrogante, aunque sí fue necesario el reconocimiento de su dimensión política como una variable colectiva no restringida a la esfera de lo *individual*, es decir, como una constelación de prácticas diversas, jerárquicamente organizadas de asignación de recursos en determinado momento en una sociedad (Franzoni, 2005).

Sin embargo, creo pertinente reconocer también la dimensión política de aquellas acepciones que lo vinculan con un estado alcanzable de sentimientos de satisfacción o al cuidado de las *condiciones físicas y mentales* de la persona. Esto último me llevó a reflexionar sobre la corporeidad, la noción del cuerpo no sólo desde su cuidado, sino como productor de subjetividad, de conocimiento y experiencia, así como también de su capacidad de agencia (Castillo, 2022). Algunas notas reunieron distintas alusiones y expresiones sobre el desgaste físico y emocional diario en el ejercicio docente, la preocupación por los modos en los que se acercan y expresan sus afectos corporalmente hacia sus estudiantes; la separación entre las fronteras escolares públicas y personales y privadas; y la problematización de los afectos en torno a la vocación como un signo de desprofesionalización docente que arrojaron luz acerca de la noción del cuerpo y el lugar que ocupa en la construcción del ser docente. Todo ello abrió paso a una serie de interrogantes a pensar en próximos trabajos: ¿cuál es el registro el cuerpo en la identidad docente?, ¿qué regulaciones se producen sobre el cuerpo desde la noción de vocación?, ¿qué posibilidades de *desordenar* el ser pedagogo y docente se gestan a partir de la capacidad agéntica de la corporeidad? (Castillo, 2022).

2do Paraje: Vocación, afectos y (des)composiciones sorprendentes

Pienso en la vocación como un objeto en el espacio hacia el que existen diferentes orientaciones que delinear los modos en que el cuerpo se direcciona hacia del mismo. Los objetos imprimen sus huellas sobre los cuerpos que adoptan la forma del contacto que tienen con estos (Ahmed, 2019). Desde la perspectiva de Ana Abramowski (2015) existe una insuficiencia de las explicaciones disponibles referidas a la docencia como vocación. Designa esta última como el nombre de la adhesión a la docencia que se (re)construye en el “ahora” modernizador de la tarea educativa con la emergencia de las Escuelas Normales hacia el siglo XIX. En ese sentido, sitúa el análisis del término en el marco de la afectividad docente como una cualidad derivada de los rasgos específicos del oficio educativo en tanto *trabajo sobre los otros* y podríamos argüir *orientaciones sobre los otros* en la medida en la que las emociones *hacen y moldean* los cuerpos a través de su repetición en el tiempo (Abramowski, 2015; Ahmed, 2004).

La vocación designa todo un campo de emociones nombradas en torno a un discurso pedagógico oficial que las jerarquiza y se instrumentaliza públicamente componiendo una auténtica economía afectiva. En el apartado siguiente comparto mis observaciones acerca de los contactos y (posibles) orientaciones de lxs docentes hacia la vocación.

3er paraje (Inter) diálogos sensitivos: cruces procaces entre historias de llegada

En primer lugar, lo que he observado fue la persistencia de un sesgo religioso en los relatos de lxs docentes que se manifestó de diversas maneras: con una referencia explícita, como una suerte de subtexto así como también a partir de expresiones sutiles. *“Yo busco muchísimo la vocación, pero creo que también tiene que ver con mi fuerte formación en lo religioso. Yo tenía una abuela con la que iba a misa y durante muchos años me cuestioné si no quería ser religiosa.”*

La mayoría de los relatos se erigían como una suerte de resistencia pero en claro reconocimiento de este sesgo. Muchxs se refirieron y cuestionaron a la vocación como *llamado*. Fue interesante realizar una comparación interpretativa entre estos modos de contar la vocación; el relato de Santiago recurre a la genealogía del término. *“La vocación tiene que ver con eso, con el llamado y tiene que ver con la religión porque es un procedimiento de la edad media. Entonces sí, evidentemente tiene que ver con lo místico. Y para mí no tiene que ver con eso. Uno se encuentra trabajando de docente y es un trabajo que te gusta o no te gusta, te da una determinada cantidad de dinero que te permite vivir y hay gente que lo hace con amor y cariño y hay gente que no.”*

Partiendo de la idea de que *“la política no es sin la movilización de afectos”* (Abramowski, 2015) los relatos que resisten a la vocación develan el carácter político de la apuesta vocacional entretejido por *el/un* discurso pedagógico oficial gestado en los orígenes del magisterio (Abramowski, 2015). *“Siempre con ese boludeo de la vocación nos cagan el sueldo. Porque siempre a partir de esas cuestiones nos imponen determinados requisitos éticos que quitan la parte de la profesión de que somos asalariados”*

Fue interesante notar diferencias en los relatos de docentes mujeres cuyo relato estuvo marcado por cierta incomodidad que percibí no sólo a través de sus palabras sino fundamentalmente a partir de un registro corporal en el tono de voz, las miradas y una pregunta en común: ¿qué es la vocación?. “Para mí no fue un llamado. Era una llamado a ‘tengo esta realidad, tengo una chiquita y qué voy a hacer’. Tenía que ponerme a trabajar o a estudiar y elegí estudiar. [...] yo pensaba siempre pensé antes de tomar una decisión en lo económico.”

La referencia al “amor” que estas mujeres expresaron hacia su profesión y como una característica de la vocación, permitió dilucidar las reminiscencias de la tradición normalizadora sobre la mujer acaecidas durante la primera época del magisterio que la hacen depositaria de una serie de etiquetas emocionales y encargos sociales (Davini, 1995). Simultáneamente, los relatos que resistían a la adhesión vocacional develaban aquel mandato que reza no mezclar dos mundos hostiles: el de la esfera de las cuentas monetarias y la de las acciones incompatibles con los cálculos materiales (Abramowski, 2015).

4to Paraje: Esporas de indisciplina en caminos venideros...

Quisiera concluir provisoriamente este trabajo haciéndome de los puntos suspensivos a la espera de devenires incesantes sobre lo que las conversaciones con estxs docentes pueden suscitar. Veo los relatos de mis profesores como un testimonio: una historia del intento fugitivo por entablar o visibilizar otras (des)orientaciones hacia la vocación. Incluso en la incomodidad es posible registrar líneas de fuga que llevan al límite, trascienden y colapsan la dualidad entre emoción, afectividad y razón, cognición: formular una pregunta, rechazar abiertamente el discurso e incluso reformular la vocación en los propios términos. Y aquella parece ser la (otra) apuesta política: la posibilidad de descomponer, de desvestir representaciones docentes a través de la (des)afectación de la vocación para pensarlo como un repertorio posible pero no el único. El cuerpo desorientado puede habitar los espacios medios y construir desde allí sus bajas teorías para una alternativa (re)composición provisoria del yo docente (Halberstam, 2018; Flores, 2018).

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. Macón, C. & Solana, M. (Eds.). *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. CABA: Título.
- Ahmed, S. (2004) La política cultural de las emociones. *Universidad Nacional Autónoma de México*
- Ahmed, S. (2019). Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros. Trad. Javier Sáez del Álamo. *Ediciones Bellaterra*.
- Bolívar A., Domingo J., Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Castillo, R. (2022). Encarnar las teorías de la educación: experiencias sobre corporeidad en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. *Entramados*, 9, (11), 63-75 [Encarnar las teorías de la educación: experiencias sobre corporeidad en la Licenciatura en Ciencias de la Educación - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós
- Franzoni, J. (2005). Regímenes de bienestar en América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales de FLACSO*, 4, (2).
- Flores, V. (2018) Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer *Pedagogías transgresoras II*. Ediciones Bocavulvaria.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales.
- Yedaide, M. (2018). Procesos de (Re)composición narrativa en la investigación educativa. *IV Jornada de Investigadores en Educación*. pp. 229-240 [Yedaide \(mdp.edu.ar\)](#)

Yedaide, M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Revista Espacios en Blanco, Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 381-396.



DERECHO A LA INFORMACIÓN, TRATAMIENTO PEDAGÓGICO Y DESIGUALDADES TRANSVERSALES. UNA INDAGACIÓN A PARTIR DE INDICADORES SOCIOEDUCATIVOS, CULTURALES Y DE CONECTIVIDAD EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE MAR DEL PLATA

Trayectorias educativas, infancia(s), juventud(es) y subjetividades

Aguirre, Jonathan

Universidad Nacional de Mar del Plata – Conicet

aguirrejonathanmdp@gmail.com

Foutel, Mariana

Universidad Nacional de Mar del Plata – CIMED

marianafoutel@yahoo.com.ar

Porta, Luis

Universidad Nacional de Mar del Plata – Conicet

luisporta510@gmail.com

Resumen

En este trabajo compartimos parte de las actividades de investigación y extensión que venimos desarrollando desde la asignatura Sociología de la Educación de la UNMdP, el Grupo de Extensión “Interpretación/Formación. Datos educativos y culturales de MDP (GIFDEC)” y la Red “Mar del Plata entre todos” en el cual buscamos articular acciones tendientes al relevamiento, interpretación y divulgación de los indicadores sociodemográficos de Educación y de Cultura de la ciudad de Mar del Plata. Dicho trabajo articulado interinstitucional se materializó en los Informes de Monitoreo Ciudadano del 2018-2019 (<https://www.mardelplataentretodos.org/informe>) y en el Proyecto de Extensión “Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón” (OCA N°41/2022). Específicamente, el trabajo que presentamos aquí, se desprende de las acciones llevadas a cabo en el marco del proyecto de extensión mencionado el cual, se propone fortalecer el acceso a información actualizada en materia de datos e indicadores educativos, culturales y de conectividad relevados en conjunto con la “Red Mar del Plata entre todos” en docentes y estudiantes de distintas escuelas secundarias de la ciudad.

Palabras clave: educación; escuelas secundarias; derecho a la información; indicadores socioeducativos; desigualdad.

Introducción

En el marco de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en educación deseamos compartir algunas de las principales actividades de investigación y extensión que venimos desarrollando desde la asignatura Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el Grupo de Extensión *Interpretación/Formación. Datos educativos y culturales de MDP (GIFDEC)* y la *Red Mar del Plata entre todos* en el cual buscamos articular acciones tendientes al relevamiento, interpretación y divulgación de los indicadores sociodemográficos de Educación y de Cultura de la ciudad de Mar del Plata. Dicho trabajo articulado interinstitucional se materializó en los Informes de Monitoreo Ciudadano del 2018-2019 (<https://www.mardelplataentretodos.org/informe>) y en el Proyecto de Extensión *Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón* (OCA N°41/2022).

Específicamente, el trabajo que presentamos aquí, se desprende de las acciones llevadas a cabo en el marco del proyecto de extensión mencionado el cual, se propone fortalecer el acceso a información actualizada en materia de datos e indicadores educativos, culturales y de conectividad relevados en conjunto con la *Red Mar del Plata entre todos* en docentes y estudiantes de distintas escuelas secundarias de la ciudad y co-construir junto con ellos diversas estrategias pedagógicas que posibiliten un abordaje didáctico potente en los espacios curriculares destinados a las asignaturas de *Construcción de la Ciudadanía y Política y Ciudadanía*.

En el segundo cuatrimestre del 2022 concretamos tres actividades que posibilitaron avanzar no solo en la articulación con directivos y docentes de las escuelas secundarias sino reactualizar y reconstruir datos socioeducativos y culturales de la ciudad. Ello se

volvió indispensable para proyectar las acciones futuras de co-construcción de materiales pedagógicos para trabajar dicha información en las aulas del nivel secundario. Como primera actividad, en el mes de agosto se administró una encuesta semiestructurada a todas las escuelas de Mar del Plata. 88 instituciones respondieron satisfactoriamente conformándose una base de datos interesante a partir de la cual se realizó la segunda actividad que se centró en una charla debate con referentes del campo educativo local. La charla contó con la presencia de autoridades provinciales y municipales, investigadores y docentes universitarios, directores de escuelas secundarias de la ciudad. Posteriormente, en el mes de noviembre se materializó la tercera actividad del proyecto conformándose un primer taller con los docentes de las escuelas participantes en el cual se socializaron los datos de las encuestas, los indicadores socioeducativos relevados hasta el momento y las conclusiones de la charla debate realizada anteriormente. El taller significó el primer encuentro para pensar, proyectar y articular materiales pedagógicos potentes y significativos para el ejercicio del derecho a la información en las escuelas secundarias marplatenses a partir de los propios indicadores de la ciudad. Es menester aclarar que tanto en la charla debate como en el taller participaron estudiantes de escuelas de gestión pública y privada los cuales compartieron sus motivaciones, sus intereses, sus tensiones y sus búsquedas en relación a la temática desarrollada.

En este trabajo, deseamos compartir no solo los indicadores socioeducativos relevados y actualizados de Mar del Plata y las actividades desarrolladas en el marco del proyecto de extensión en curso, sino principalmente queremos socializar los resultados de la encuesta administrada a finales del año pasado y visibilizar la voz de docentes y directivos que plantean múltiples sentidos de la escuela hoy, la necesidad de relevar de forma distinta los datos estadísticos en materia educativa, la potencia que tiene contar con dicha información actualizada y la urgencia que implica tenerla en dispositivos dinámicos para poder saldar, al menos en parte, las brechas de desigualdad social que se producen y reproducen en el cotidiano escolar.

De los indicadores socioeducativos relevados a las narrativas de directivos y docentes de escuelas secundarias

Advertíamos al comienzo que el derecho a la información abona y enriquece el ejercicio de una ciudadanía crítica y comprometida con el contexto en el cual se inserta. Un contexto atravesado por múltiples y diversas desigualdades estructurales que se presentan como transversales a las trayectorias educativas no solo de estudiantes sino también de sus docentes (Botinelli, 2017; Kaplan, 2018; Tenti Fanfani, 2021; Grinberg, 2022; Langer y Minchala, 2023). Las acciones desplegadas en el marco del proyecto de extensión están orientadas a recuperar las categorías mencionadas y poder co-construir con los actores en territorios diversos dispositivos para trabajarlas en el cotidiano escolar marplatense.

El inicio el trabajo de articulación entre la Red Mar del Plata entre todos, el equipo de la asignatura de Sociología de la Educación y el GIFDEC estuvo signado por la actualización y búsqueda de ciertos indicadores socioeducativos que nos permitiese, luego, no solo enriquecerlos con aquella información que nos podían proporcionar los directivos y docentes de las escuelas secundarias encuestadas, sino, principalmente, usarlos como insumos y disparadores para pensar y proyectar su tratamiento pedagógico en los talleres programados y en las escuelas participantes del proyecto.

Durante los meses de abril, mayo y junio del 2022 se procedió al relevamiento y construcción de los datos. Aquí es menester mencionar la dificultad con la que nos topamos cuando solicitamos ciertos indicadores a las agencias estatales de gobierno, a colegios profesionales, organismos públicos o las propias instituciones educativas¹. A pesar de ello pudimos relevar información respecto a los siguientes puntos:

- Tasa de Alfabetismo de la ciudad
- Ratio estudiantes /docentes
- Porcentaje de la población de 3 a 5 años de edad recibiendo servicios integrales de Desarrollo Infantil Temprano
- Porcentaje de la población de 6 a 11 años de edad registrado en escuela

- Porcentaje de la población de 12 a 15 años de edad registrado en escuela
- Porcentaje de la población de 16 a 18 años de edad registrado en escuela
- Tasa de repitencia, sobreedad y promoción efectiva
- Porcentaje de graduados primarios escuelas públicas y privadas respecto a la cantidad de ingresantes misma promoción
- Porcentaje de graduados secundarios escuelas públicas y privadas respecto a la cantidad de ingresantes misma promoción
- Porcentaje de establecimientos educativos públicos y privados con acceso a internet
- Porcentaje del presupuesto asignado a Cultura respecto al presupuesto total
- Composición de unidades educativas no universitarias por tipo de gestión y nivel
- Georeferenciación de instituciones educativas
- Indicadores Universitarios y de Institutos Superiores
- Educación Alternativa y experiencias otras en educación.

Estos indicadores se puede consultar en la página de la Red <https://www.mardelplataentretodos.org/tema/11>.

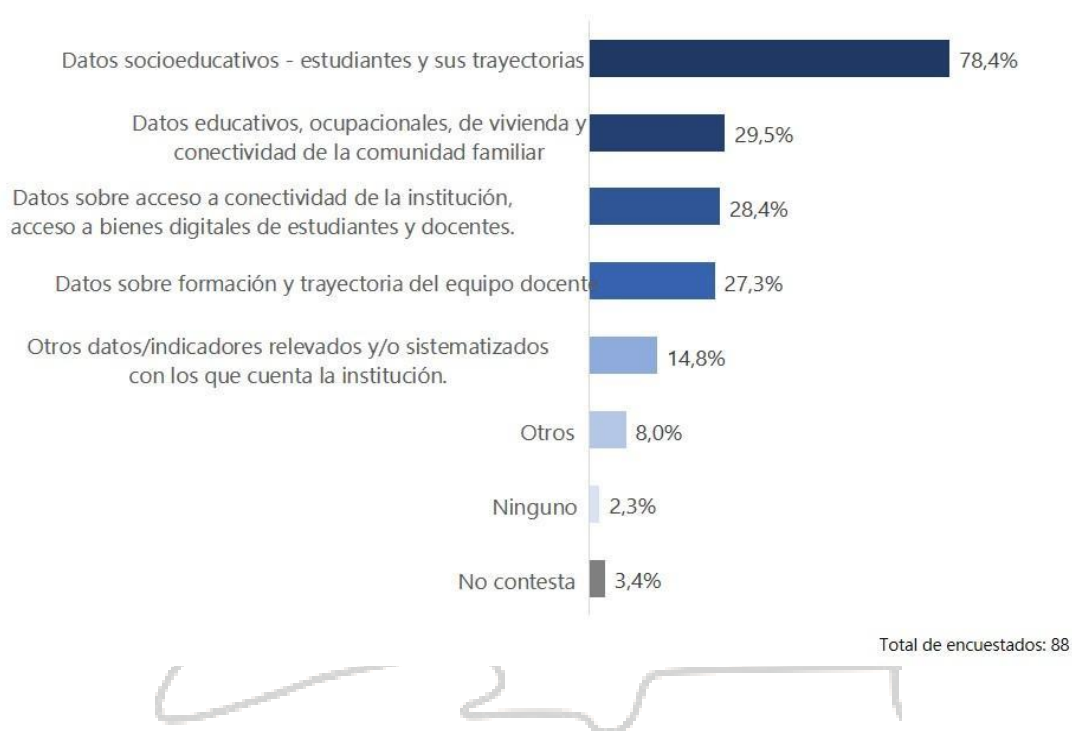
Ahora bien, como principal objetivo del proyecto aparece la co-construcción de información con los actores educativos en territorio. En ese marco, en el mes de Agosto se administró una encuesta en donde se les consultaba a los directores y docentes de las escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata. El diseño de la consulta fue el siguiente:

¿Qué datos se relevan y están sistematizados en la institución o en el nivel educativo en el que se desempeña? ¿Hay algunos datos que se relevan actualmente que deberían discontinuarse? SI/NO ¿Cuáles? Ejemplo: datos socioeducativos- estudiantes y sus trayectorias (matricula, permanencia, repitencia, sobreedad, terminalidad); datos educativos, ocupacionales, de vivienda y conectividad de la comunidad familiar; datos sobre acceso a conectividad de la institución, acceso a bienes digitales de estudiantes y

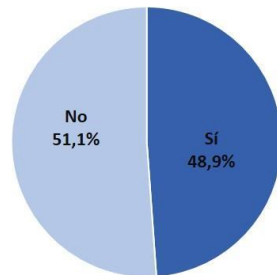
docentes; datos sobre formación y trayectoria del equipo docente; otros datos/indicadores relevados y /o sistematizados con los que cuenta la institución.

Las 88 respuestas respondidas en este ítem refieren a lo siguiente:

¿Qué datos se relevan en la institución o en el nivel educativo en el que se desempeña?



¿Hay algunos datos que se relevan actualmente que no están sistematizados y que resultan inaccesibles por estar sólo en formato papel?*



*Detalle de cuáles en el anexo
Total de encuestados: 88

Respecto a los datos que se relevan y no están sistematizados y que resultan inaccesibles por estar en formato papel (48.9%) los encuestados mencionan:

- Archivos pertenecientes a la gestión anterior
- Asistencia a las aulas, trayectorias, notas
- Asistencia de estudiantes, actividades pedagógicas presenciales
- Asistencia, calificaciones
- Asistencia. Legajos. Trayectorias educativas.
- Calificación anual docente, declaración jurada de horarios
- Conectividad educacionales y de vivienda
- Datos de salud, situaciones familiares
- Datos sobre la trayectoria anterior al ingreso a la escuela.
- Formación y trayectoria de los docentes y del equipo directivo
- Formación y trayectoria docente
- La declaración jurada y la calificación anual del docente

- La mayoría no puede buscar información extra, ni bajar textos de libros, ni imprimir (mucho menos) ya que no cuentan más que con las fotocopias o textos que proveemos los docentes.
- Legajos de alumnos, calificaciones anteriores.
- Libro Matriz, Calificadores, legajos
- Mala conectividad en la escuela, falta de insumos, maltrato laboral
- Notas
- Notas rites
- Participación de padres en actividades escolares
- Planificaciones. Legajos.
- Planilla matriculación
- Planta Funcional y Planta Organizacional Funcional
- Planta funcional y planta organizacional
- Registro de asistencia de alumnos.
- Se relevan a través de la plataforma abc en algunos casos y en otros en formato papel
- Situación personal, diagnósticos de alumnos (dislexia, TDA, etc.)
- Todos los items anteriores

Junto a esta información, directivos y docentes respondieron cuestiones vinculadas al sentido de la escuela hoy y sobre la escuela que desearían para el futuro. Del total de respuestas obtenidas (88), más del 70% pertenecen a escuelas de gestión pública de la ciudad, el 67% de directivos y docentes que respondieron pertenecen al género femenino y el 33% al masculino y lo más llamativo que del total de la población participante el 45% posee entre 10 y 20 años de antigüedad en el sistema escolar, el 29% entre 20 y 30 años, el 15% menos de 10 años y solo el 11% más de 30 años de antigüedad. Estos porcentajes, de alguna manera, contextualizan, al menos parcialmente, las respuestas alcanzadas. A continuación algunas de las narrativas de los directivos/docentes en gestión que

respondieron la encuesta en el mes de agosto del 2022. Desde su trayectoria profesional y experiencia biográfica defina: *¿Qué es la escuela hoy?*

Un lugar de intercambio de saberes, de contención, de acompañamiento de trayectorias y de socialización. (E. Directivx/Docente N°5)

Es un espacio de encuentro, caracterizado por la complejidad, en el que los/as alumnos/as ocupan la centralidad y el foco está puesto en el enseñar y aprender, atravesado por múltiples factores (convivencia, emociones, intereses, problemáticas personales y familiares, otros). (E. Directivx/Docente N°18)

Es una institución clave en el proceso de contención social, *formadora de valores y conductas y espacio de construcción cultural*. (E. Directivx/Docente N°3)

Un lugar de contención y aprendizaje, *aunque ha quedado en el tiempo*. (E. Directivx/Docente N°10)

Un *espacio obligatorio de contención* que intenta lograr aprendizajes de contenidos inconexos. (E. Directivx/Docente N°21)

Un *espacio de sociabilidad*. Con cada vez menos exigencia académica e inadecuada para estos tiempos. (E. Directivx/Docente N°8)

Es el centro de formación donde todos sus integrantes buscan darle herramientas a sus estudiantes para poder resolver cualquier situación en su vida cotidiana. (E. Directivx/Docente N°36)

La escuela hoy es *obsoleta*. (E. Directivx/Docente N°72)

Un lugar de contención y de poca preparación para la vida. (E. Directivx/Docente N°40)

Es un refugio para los adolescentes sin perspectiva de futuro próximo. Para otros es un depósito, y para otros una oportunidad para conseguir un certificado que

les permita seguir estudiando o conseguir algún empleo. (E. Directivx/Docente N°9)

Es un lugar en donde se *intenta formar y enseñar a alumnos, mucho de los cuales adolecen de una estructura familiar que los eduque.* (E. Directivx/Docente N°15)

La escuela es el ámbito donde los niños y adolescentes buscan y encuentran contención compartiendo ese primer plano, buscan la adquisición de saberes que les sean útiles en su cotidianidad... es una lucha entre lo que necesitan hoy y el conocimiento encicpedista - memorístico de los diseños curriculares. (E. Directivx/Docente N°29).

Vemos la escuela como lugar de pertenencia de los adolescentes donde *desarrollan valores, buenos hábitos y comparten esa formación con pares.* (E. Directivx/Docente N°58)

La escuela hoy es un lugar de encuentro, *de restablecer hábitos para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo.* Es un lugar para aprender en forma integra. (E. Directivx/Docente N°1)

La escuela hoy es un espacio de donde muchos alumnos transitan por obligación, algunos porque los mandan, *otros para no estar en la casa sin hacer nada,* y muchos *lamentablemente vienen por la merienda o la bolsa de alimentos que llevan a sus hogares.* (E. Directivx/Docente N°12)

Una entidad que además a su función principal que es Educar, se añade la pesada carga de abocarse a la salud, alimentación, seguridad. (E. Directivx/Docente N°62)

Una institución que retiene a los jóvenes durante un horario determinado, pero que *no logra formar hábitos de estudio y de convivencia;* replicando a escala

todas las problemáticas de falta de ordenamiento de la sociedad. *Una institución que necesita renovarse con los tiempos actuales.* (E. Directivx/Docente N°83)

Un espacio de *formación ciudadana*. La posibilidad para los estudiantes de acceder a saberes concretos que les permitan desarrollar las competencias necesarias para el contexto actual en el que vivimos. Y muchas veces un espacio de contención de otras necesidades tales como alimentación y recursos para gestionar situaciones extraescolares. (E. Directivx/Docente N°7)

Luego de consultarles sobre su percepción actual respecto a la escuela, se les consultó en forma proyectiva y desde su trayectoria profesional y experiencia biográfica definió: *¿Cómo desearía que fuera la Escuela hoy?* Eso marcaban los encuestados.

Que mantenga la flexibilidad que, al menos en la institución donde trabajo, existe. *Permeable a los cambios, atenta al afuera, pendiente y amorosa con las singularidades.* (E. Directivx/Docente N°1)

Espacio de crecimiento cognitivo y emocional. *Con acompañamiento permanente* haciendo de este lugar una experiencia positiva y única como parte de la vida. (E. Directivx/Docente N°22)

Que tuviese los recursos necesarios para poder brindar a docentes y alumnos todo lo que necesitan para desarrollar la enseñanza – aprendizaje. (E. Directivx/Docente N°36)

Un espacio de formación académica e integral del alumno. (E. Directivx/Docente N°83)

Creativa, respetuosa de las individualidades, más humanística. (E. Directivx/Docente N°5)

Una escuela del siglo XXI. Docentes capacitados. Infraestructura adecuada, tecnología accesible. (E. Directivx/Docente N°42)

Desearía que volviera a cumplir su rol de enseñanza y preparación para la vida laboral o profesional y no asumir funciones propias de la familia y/o del Estado.
(E. Directivx/Docente N°17)

Desearía que contara con más para trabajar los medios audiovisuales y prevención de la violencia. *Que la escuela recuperara su autoridad y rol de educar.* La enseñanza y el aprendizaje pudieran ser efectivos y acabar con la primerarización de los alumnos y sus padres. *Que se le devuelva al profesor su autoridad y el respeto social.* (E. Directivx/Docente N°75)

Una escuela que acompañe, que eduque, en la que todos los actores participen.
(E. Directivx/Docente N°9)

Cálido, luminoso, pulcro, con suficientes recursos tecnológicos que dinamicen la tarea pedagógica e inviten a nuestros alumnos a encontrarle un sentido al uso de las nuevas tecnologías y la alfabetización en otros idiomas. (E. Directivx/Docente N°7)

La escuela debería ser un puente para el desarrollo educativo de las nuevas generaciones no de juntar adolescentes para que no estén en la calle. (E. Directivx/Docente N°80)

La escuela debería ser un espacio de desarrollo personal, de enseñanza y aprendizaje, con un clima adecuado en el cual los estudiantes *respeten a la autoridad, tengan buena conducta y les interese aprender.* (E. Directivx/Docente N°11)

Me gustaría que haya un seguimiento más minucioso del contexto de cada alumno para poder brindar mejores herramientas y recursos para su desempeño cotidiano y que haya conectividad. No hay conectividad en ninguna de las escuelas donde trabajo, no puede ser. No es posible trabajar sin internet para desarrollar las competencias que se requieren hoy. (E. Directivx/Docente N°52)

En las voces de los encuestados se advierten concepciones, categorías, conceptos, presupuestos, finalidades que definen a su criterio lo que la escuela *es o debería ser*. Ahora el interrogante no sería tanto ese sino, actualmente, la escuela *qué está siendo* (Aguirre y Grinberg, 2023; Grinberg, 2022). Cuando nos preguntamos sobre lo que la escuela *está siendo* nos colocamos en el centro de la disputa por la narrativa de lo educativo. Solo se puede percibir esa esencia escolar si se está en el territorio y se hurga en los cotidianos educativos. Incluso podemos recuperar ese ser de la escuela como un ser socio-histórico del que los clásicos de la sociología de la educación no han escapado para hilvanar sus análisis y propuestas teóricas-empíricas. Lo que es la escuela o el hecho educativo, lo que está siendo y lo que debería ser siempre en conexión a lo social y a las múltiples relaciones de poder que lo cimientan está en el corazón mismo de las ciencias de la educación (Tessio Conca; Rodríguez Rocha y Servetto, 2019).

Con toda esta información convocamos a diversos especialistas en el campo educativo local a participar de una charla debate. El encuentro se dio en el mes de 5 de octubre y se denominó *Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón* contó con la presencia de directores distritales, la directora de educación del Municipio, la Presidenta de la Comisión de Educación del Concejo Deliberante de Gral. Pueyrredón, directores de Institutos Superiores, de escuelas secundarias y especialistas académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El debate giró en torno a tres niveles de discusión:

Nivel Macrosistémico:

¿Con qué información, datos, indicadores (educativos-culturales-conectividad) cuentan las dependencias de gobierno del sistema educativo regional y local y cuáles son aún las que deben ser relevadas para una planificación socioeducativa que permita enriquecer los cotidianos escolares en postpandemia?

¿Cómo es el tratamiento de la información socioeducativa, cultural y de conectividad –digitalización de propuestas pedagógicas, acceso, dispositivos tecnológicos, etc- que poseen las agencias de gobierno locales y regionales y cómo se materializa dicho tratamiento en el desarrollo y despliegue de políticas públicas educativas?

Nivel Mesosistémico

¿En qué medida desde los niveles institucionales de la escuela secundaria se recuperan, se valoran y se utilizan los datos, indicadores, e información socioeducativa disponibles no solo para el diseño de las políticas de gestión y para la realización de diversos diagnósticos institucionales que enriquezcan las propuestas pedagógicas en los espacios curriculares, sino también para el acompañamiento de trayectorias de estudiantes y su propio derecho a la información?

¿Cómo la información disponible es trabajada en los diversos espacios curriculares y en las propuestas áulicas? ¿qué datos e indicadores sociales - locales y regionales- consideran que no son relevados y podrían enriquecer y potenciar las diversas las políticas de gestión pedagógica de cada institución escolar?

Nivel Microsistémico

¿Con qué información, datos, indicadores (educativos-culturales-conectividad) cuentan las instituciones formadoras de docentes y cuáles son aún las que consideran deben ser relevadas para una planificación socioeducativa que permita enriquecer los cotidianos de la formación y el ejercicio docente en la postpandemia?

¿Cómo el tratamiento pedagógico y curricular de la información socioeducativa, cultural y de conectividad disponibles pueden ser potentes no solo en la

formación de docentes en diversas áreas, sino en el propio ejercicio profesional?
¿Qué características deberían tener los materiales pedagógicos que se puedan
gestar para trabajar en las aulas del nivel secundario para que docentes y
estudiantes conozcan los principales indicadores sociodemográficos de la ciudad
y la región y puedan desplegar un pleno ejercicio del derecho de su ciudadanía?

El intercambio entre los ponentes fue altamente enriquecedor ya que también pudieron
participar estudiantes de una de las escuelas secundarias que integra el proyecto de
extensión en curso. La charla fue grabada y conforma el acervo documental del GIFDEC
a partir del cual se proyectó el 1° Taller con Docentes de las escuelas secundarias en el
mes de noviembre del 2022. Allí compartimos con más de 30 docentes los datos relevados
al momento en materia de educación de Mar del Plata, escuchamos diversos testimonios
de estudiantes del nivel secundario que aportaron desde su lugar respecto a qué debe tener
una clase interesante en estos tiempos y finalmente abrimos el intercambio a partir de la
pregunta ¿cómo podemos trabajar didáctica y pedagógicamente los indicadores
estadísticos con los que contamos en las aulas de las escuelas secundarias de Mar del
Plata?

Los resultados del debate están siendo sistematizados y jerarquizados para enviárselos
nuevamente a los docentes y que haya un proceso de doble validación de lo compartido,
pero podemos anticipar que uno de los principales aportes que brindaron es la idea de
pensar materiales pedagógicos y didácticos contextuales no homogeneizados sino partir
de la propia experiencia de los territorios y desde allí recuperar los indicadores en clave
pedagógica. En el año 2023 se proyecta la realización de 3 talleres más a los efectos de
co-construir estos materiales con y desde los docentes de las propias escuelas
participantes del proyecto.

Reflexiones Finales

Mencionamos al principio del escrito que en términos conceptuales consideramos a la
desigualdad, no como un concepto unívoco unidimensional, sino que se constituye en “en

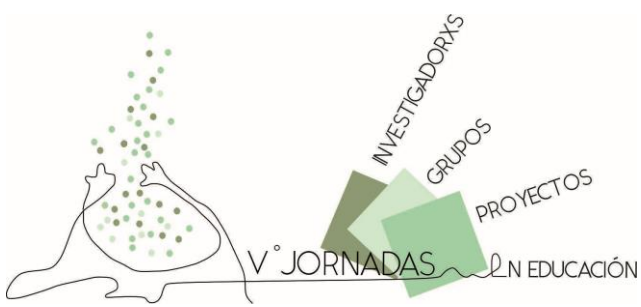
un fenómeno relacional, multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre individuos, grupos e instituciones de una sociedad” (Kaplan y Piovani, 2018:222). Sin duda se trata de una cuestión económica, pero también es un ordenamiento territorial y sociocultural. En este sentido, Therborn sostiene que las expresiones de la desigualdad remiten, entonces, “a las condiciones materiales objetivas como a las constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas” (2015:9).

Quienes concebimos a la educación como derecho social y como un derecho humano en oposición a la idea de educación como servicio y como objeto de mercantilización, comprendemos que es central abordar la desigualdad educativa no solo desde los indicadores nacionales, o desde perspectivas teóricas-conceptuales, sino que apostamos por la reflexión profunda de los propios contextos particulares en donde desenvolvemos nuestra práctica como investigadores y como docentes. Así, recuperar, mediante el informe de Mar del Plata entre todos, variables sobre el sistema educativo municipal y provincial se vuelve necesario y pertinente al mismo tiempo.

Asimismo, consideramos que la divulgación, el conocimiento y el tratamiento de los indicadores relevados se configura en un derecho de la población marplatense en su conjunto y de la población educativa de manera particular. Para un ejercicio pleno de lo que hemos denominado “derecho a la ciudad o derecho a la ciudadanía” (Carrión y Dammert-Guardia, 2019) el acceso a la información es indispensable. En este sentido, el trabajo pedagógico que podemos hacer con docentes y estudiantes de las escuelas marplatenses en vistas a compartir los datos relevados y generar espacios de debate, concientización y propuestas de intervención para su mejora es de gran relevancia. Más aún si se proyecta desde la mirada de una extensión crítica desde la cual la Universidad, en este caso, docentes e investigadores del Departamento de Ciencias de la Educación, puede generar puentes articuladores para una ciudadanía plena.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. y Grinberg, S. (2023). ¿Qué está siendo la escuela hoy? Sujetos, dispositivos, agenciamientos y desigualdades desde metodologías anfíbias y métodos creativos de investigación. Una conversación con Silvia Grinberg. *Revista de Educación* 28(1), pp. 307-320.
- Botinelli, L. (2017). Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*. 37(1), pp.1-18.
- Carrión, F. y M. Dammert-Guardia (2019). (Eds.) *Derecho a la Ciudad: una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina*. IFEA, CLACSO, FLACSO.
- Grinberg, S. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO.
- Langer, E. y Minchala, C. (2023). Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense. *Revista de Educación* 21(1), pp. 83-106.
- Kaplan, C. (2018). Meditaciones sobre la desigualdad desde la Sociología de la Educación. *Conferencia de Cierre. Encuentro de cátedras de Sociología de la Educación*. Walker, V. Alzamora, S. y Rosales, G. (coord.). EDIUNS
- Kaplan, C. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y Capitales socioeducativos en Piovani, J. I. y Salvia A. *La Argentina en el siglo XXI cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2021). Desigualdades sociales y Desigualdades educativas en: Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos* (pp. 111-131). Siglo XXI
- Tessio Conca, A.; Rodríguez Rocha, E.; Servetto, S. (2019). *Acerca de la relación Estado, sociedad y educación en el pensamiento de los clásicos*. FFyH



Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. FCE.

Notas

¹ Ese mismo inconveniente se tuvo en el relevamiento y análisis de los Indicadores de Educación y de Cultura del 2do Informe de Mar del Plata entre todos. 2018-2019.



¿CÓMO SE VIVENCIA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL? UN ABORDAJE DESDE LAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE LXS DOCENTES QUE ENSEÑAN CON ESI EN SECUNDARIAS DE MAR DEL PLATA

Trayectorias educativas, infancia(s), juventud(es) y subjetividades

Bequio, Bárbara

UNMDP- GIESE

bequiobarbara@gmail.com

Resumen

La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) se sancionó en el año 2006 y desde aquel entonces se ha debatido acerca de la Formación Docente para la implementación de la misma. Sin embargo, la educación docente consiste en procesos permanentes de construcción y reconstrucción de subjetividades del ser docente que van más allá del paso por el instituto o universidad de formación. La investigación, inscripta en el proyecto “La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata” del GIESE (Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades educativas) se propone comprender la relación entre las experiencias autobiográficas y el trabajo docente con ESI. Con este propósito se indaga en las autobiografías de una serie de profesores que enseñan con y desde la Educación Sexual Integral (ESI), es decir, que en sus prácticas tienen presente diversos aspectos de ella (conocidos como “Ejes”): la afectividad, las relaciones interpersonales, la promoción de la equidad de género y de los derechos, como así también el cuidado del cuerpo y la salud.

Se parte del supuesto de que toda educación es sexual y que la educación no solo acontece en instituciones educativas, por lo que se espera: identificar en las autobiografías de los docentes su educación sexual (integral); cartografiar sus sentipensares en relación a la ESI y, finalmente, reconocer las estrategias que despliegan para la enseñanza de la ESI. Para ello, desde una perspectiva cualitativa, se realizarán entrevistas en profundidad con enfoque narrativo autobiográfico a docentes que enseñan con ESI. Asimismo, se analizarán diseños y programas curriculares de su educación docente, de la misma forma se trabajará con planificaciones y planes de clases elaborados por ellxs. Recuperando los aportes de las pedagogías críticas y queer, como así también la línea de trabajo llevada adelante por investigadorxs del GIESE y el CIMeD (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación), este trabajo espera colaborar en la documentación de narrativas autobiográficas que entranan experiencias poderosas de enseñanza con ESI.

Palabras clave: educación sexual integral; investigación biográfico-narrativa; docente

Algunas consideraciones conceptuales y metodológicas

Este trabajo comparte los desarrollos de la primera fase de la investigación en curso. En esta primera etapa se han podido entrevistar dos docentes, mujeres, quienes se desempeñan en escuelas secundarias de la Ciudad de Mar del Plata. Sin embargo, por el apremio del escrito, se profundiza en una de ellas. La entrevista, de carácter biográfico (Porta, 2010) recompone la trayectoria vital de una docente que, además de trabajar en el nivel medio, se desempeña como formadora de formadores en cursos de formación continua en ESI y se reconoce a sí misma como activista de la misma (en conjunto con otras activistas es parte de “Plataforma ESI”, un espacio autogestionado).

El tema de investigación ha sido tensionado a partir de categorías de las pedagogías críticas y queer, las cuales han servido de auxilio para el análisis de las trayectorias vitales de las docentes y su relación con el trabajo docente con ESI. Se parte del supuesto de que toda educación es sexual (Morgade, 2011) ya que, en las escuelas, por omisión o acción se desarrollan desde siempre “contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados” (Morgade, 2021, p.10). A su vez, que toda vida social es educativa, de manera tal que los contenidos de la educación sexual son parte de la pedagogía inmanente (Bruner, 1991), cuyos significantes se disputan en el sentido común, las industrias culturales y otros agentes socializadores.

En primer lugar, las nociones de “docente activista” de Michael Apple (2015) y la de “docente intelectual transformador” de Henry Giroux (1990) resultaron indispensables para analizar el abordaje y las experiencias de enseñanza con ESI relatadas por la docente. Asimismo, otra categoría esencial para el análisis fue la de “cuerpo” o “cuerpo sexuado”, necesaria para teorizar acerca de su trayectoria educativa como estudiante, la cual relató, estuvo marcada por su altura, peso y “torpeza”. Se sostiene, tal como lo hace Scharagrodsky, que el cuerpo no existe en estado natural ya que se encuentra mediado

por el lenguaje, la cultura y el poder, inserto así en una trama de sentido y significación (2007, p. 2). Asimismo, la escolarización de los cuerpos bajo la matriz normalista significó disciplinamiento, homogeneización y rutinización (op. cit., p.6). En tercer lugar, se recuperó la idea de “extrañar el currículum”, de Lopes Louro (1999), para resignificar la afectación y “provocación” desde la ESI, de la docente y los contenidos curriculares de su asignatura.

En cuanto a las decisiones metodológicas, desde una perspectiva biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo, 2006; Porta y Yedaide, 2014; Porta, Aguirre, Ramallo, 2018), la investigación se inscribe en el paradigma cualitativo a partir de un enfoque hermenéutico (Guba & Lincoln, 2012), reconociendo que esta posibilita recuperar las significaciones que las personas otorgan a sus vidas– en este caso, aquello que las docentes comprenden como enseñanza con ESI (Porta, Aguirre, Ramallo, 2018, p.175). En este sentido, las entrevistas a las docentes adoptaron el enfoque (auto)biográfico, con el fin de co-componer relatos respecto de sus experiencias educativas con la ESI en general y de sus estrategias de enseñanza con ESI en particular (Flores y Porta, 2012).

Por otro lado, de manera recursiva y espiralada, se llevó a cabo un análisis documental (Valles, 1999) de la ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), los lineamientos curriculares, la normativa del Programa Nacional de ESI y las planificaciones y planes de clases elaborados por ellas. Considero pertinente mencionar que este aspecto no es desarrollado en este trabajo, debido a que el escrito espera dialogar con una de las entrevistas realizadas.

Primeros diálogos entre teoría y narrativa

A partir de la entrevista con la docente se pudo identificar el carácter de su educación sexual. En sus palabras: “soy de la generación de los videos de *Johnson & Johnson*, de una ESI biologicista, con enfoque biomédico, desde el paradigma de la prevención y el enfoque de riesgo”. Asimismo, el cuerpo fue una categoría clave en su narrativa

biográfica. Al respecto manifiesta: “Toda mi trayectoria fui la última de la fila, algo bastante significativo (...) Muchos recuerdos de situaciones de *bullying* porque además de ser alta era gordita y no tengo el recuerdo de una profesora poniendo cartas en el asunto”. Se pudo observar en su relato cómo el disciplinamiento y la homogenización de los cuerpos, propios de la matriz normalista hicieron carne en ella, que con la voz pausada comentó que aún hoy, con “mucha lectura encima, el espejo le sigue devolviendo comentarios feos de ella hacia ella”.

Por otro lado, emergen las categorías “docente activista” (Apple, 2015) y “docente intelectual transformador” (Giroux, 1990) debido a que “la ESI entra a su vida” después de recibida y por su interés en la ley 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral). Según comentó, fue a partir de ese suceso que decidió empezar a leer y realizar estudios de posgrado para luego transversalizar sus estrategias de enseñanza con la ESI. Al respecto afirma: “Trabajar la ESI es un enfoque. Siento que es un paradigma desde el cual me paro para dar clase. Todo el tiempo estoy trabajando los cinco ejes, no hay algo que pueda decir ‘esto es con ESI esto no’”. Agrega: “la ESI me ayudó a darme cuenta que al fin y al cabo los contenidos curriculares terminan siendo como un segundo plano, y lo primero es lo primero, garantizar derechos”. Se desprende de esto último la “extrañeza del currículum” (Lopes Louro, 1999), donde el contenido disciplinar no es lo central, a la par que uno los ejes de la ESI se convierte en lo primordial, lo cual no está prescripto en el diseño curricular de las asignaturas a cargo de ella, dando cuenta de un ejercicio crítico de la docencia. A su vez, al hacer énfasis en la garantía de derechos, podría suponerse que ese es el eje sobre el cuál centra sus prácticas de enseñanza. Este aspecto será profundizado en próximas entrevistas, trabajo documental y observación participante.

Algunas reflexiones y nuevos interrogantes

Partiendo del diseño flexible de investigación (Maxwell, 1996), considero oportuno realizar observaciones participantes en próximas etapas de la investigación, ya que de esta

manera se enriquecería la cristalización de los datos co-construidos a partir de las entrevistas y el análisis documental. Al mismo tiempo, colaboraría en la documentación y enunciación de experiencias poderosas (Maggio, 2012) de enseñanza con ESI.

Por otro lado, si bien no se desarrolla en este escrito la segunda entrevista, en las dos se vislumbra que la ESI no ha sido parte de la formación docente inicial de las profesoras partícipes de la investigación. Como se mencionó anteriormente, este trabajo entiende que toda educación es sexual y que los aprendizajes en torno a la sexualidad no solo acontecen en las instituciones educativas. A su vez, Morgade propone: “los profesores quizás deberíamos pensar que el aprendizaje es también un desaprendizaje. El aprendizaje del disfrute de la sexualidad implica desaprendizaje de la sexualidad como mandato y tabú” (2011, p.196). Esto invita a preguntar qué aprendizajes de sus oportunos trayectos de formación y experiencias profesionales y vitales han tenido que descomponer (Ramallo, 2019; Ramallo, 2020; Ramallo, Porta, 2020) para poder enseñar con y desde la ESI.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (2015). Conocimiento, Poder y Educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, (2), 29-39.
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, (1), 199-210.
- Bolívar, A y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En *Forum: Qualitative Social Research* 7 (4).
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significados*. Alianza.

- Flores, G. y Porta, L. (2012) Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores universitarios memorables. En *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6 (1), 40-59.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. Y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Gedisa.
- Lopes Louro, G. (1999). *Pedagogias da sexualidade*.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós
- Maxwell, J. A. (1996), *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*; Thousand Oaks, SAGE.
- Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada*. La Crujía
- Morgade, G. (Comp.) (2021). *ESI y formación docente*. HomoSapiens Ediciones.
- Scharagrodsky, P; Southwell, M. (coord.). (2007). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.
- Porta, L., Aguirre, J, Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritórios Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco* 4 (7), 165-183.

Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande*, 24, (52) 101-122

Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5, (14), 889-899

Ramallo, F. y Porta, L. (2020). Vírus a nuestras coronas (contra)interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la(s) pedagogía(s) y las vidas posibles. En Chalhub, T. y Ribero, T, *Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade* pp. 319-360.

Valles, M. (1999). La investigación documental, técnicas de lectura y documentación, En Valles, M., *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.



LA INTIMIDAD DE LO COMÚN: DEVENIRES POLÍTICOS EN LA VIDA ACADÉMICA

Trayectorias educativas, infancia(s), juventud(es) y subjetividades

Berengeno, Luciana S.

CONICET- Departamento de Cs. De la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP

lucianaberengeno@hotmail.com

Resumen

Esta presentación se inscribe en el marco de mi investigación doctoral titulada: “Devenir semilla; Configuraciones de los hábitats académicos desde una indagación biográfico-narrativa en el CIMED-UNMDP”, dirigida por el Dr. Luis Porta y co-dirigida por el Dr. Francisco Ramallo. En esta buscamos comprender los modos en que los procesos de subjetivación dan forma a los hábitats académicos, y viceversa. En este marco quisiera compartir algunas de las primeras aproximaciones acerca de la implicancia recíproca entre los procesos de producción del conocimiento y los procesos de reconstrucción de la propia subjetividad.

Palabras clave: subjetivaciones políticas; investigación biográfico-narrativa; vida académica

La intimidad de lo común: devenires políticos en la vida académica

Esta presentación se inscribe en el marco de mi investigación doctoral¹ titulada: “Devenir semilla; Configuraciones de los hábitats académicos desde una indagación biográfico-narrativa en el CIMED-UNMDP”, dirigida por el Dr. Luis Porta y co-dirigida por el Dr. Francisco Ramallo. Con el propósito fundamental de comprender los modos en que se configuran los hábitats académicos, desde una indagación biográfico-narrativa, la propuesta centra su interés en las biografías de los académicos que enactúan (Varela, 1997) la vida universitaria en el contexto específico del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En pos de este objetivo enfocaremos nuestra atención, principalmente, en los procesos de subjetivación que frente a –y en el ejercicio de –formas de conocer: perspectivistas,

¹ Doctorado en Educación, Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación. Facultad De Humanidades Y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

subjetivistas y situadas, delinear modos de (re) habitar la vida universitaria en los distintos escenarios en los cuales se manifiesta: la investigación, la docencia, la extensión y la gestión.

Si bien las investigaciones en torno a comunidades académicas gozan de una riqueza conceptual y metodológica que abreva de múltiples perspectivas: la Antropología de la Ciencia (Becher, 2001); la Sociología de la Ciencia (Bourdieu, 1984); Sociología de la Educación Superior (Clark, 1987,1991) y la Historia de la Ciencia (Kuhn 1971), pilares fundamentales para el análisis de las comunidades académicas. Nos inclinamos hacia una perspectiva de análisis que posibilita una comprensión de los fenómenos universitarios a nivel más micro. Si bien los trabajos de Clark (1991) y Becher (2001) a diferencia de estos, interesa detenernos en los procesos de subjetivación política que los académicos agencian y que alteran los modos de habitar la Universidad. Es desde este interés que nos proponemos recuperar las biografías que dan forma a los hábitats universitarios. ¿Por qué? Porque creemos/creo que recuperar la trayectoria vital de los investigadores puede ser una puerta de acceso para comprender las condiciones de posibilidad del conocimiento, si consideramos que el punto de tensión se encuentra en la ontogénesis del sujeto (Combes, 2017). Esto quiere decir que en la investigación que pretendemos desarrollar, no trataremos de alimentar/mirar/ recuperar un sujeto individual, que aparece al término de un proceso de subjetivación, sino que la intención es tematizar los modos de relación que nos hacen devenir. Tematizar relaciones es un desafío que nos apertura cada vez más preguntas, y en esta presentación compartiremos algunas de las preocupaciones que nos desvelan, las lecturas a las que nos convocan y las reflexiones que hemos alcanzado, al día de hoy.

Como seres humanos estamos cambiando nuestra relación con el mundo, vivimos en modos de relación que, ya sea por proximidad o por inmediatez, no captamos del todo ni ética ni políticamente. La crisis civilizatoria (Escobar, 2020) y las transiciones paradigmáticas –que conviven en el seno de la teoría social– tienen relaciones cada vez más evidentes, y en el mundo académico –por lo menos desde mediados de los años setenta– una profunda ruptura ha erosionado las normas clásicas que regían los procesos de investigación. "La crisis de representación" (Geertz, 1973, 1983; Clifford & Marcus,

1986; Denzin & Lincoln, 2011) abrió las puertas de la academia a prácticas situadas, implicadas y parciales, que anteriormente se colaban por la ventana. Desde nuestra perspectiva, comprendemos que estos “modos del hacer” no solo reconfiguraron el vínculo entre pensamiento y ser, sino que impulsaron/ impulsan procesos de subjetivación política como efecto performativo de las narrativas que son parte de la lucha por lo común y lo público.

En este contexto y como itinerario posible, la investigación de referencia, busca profundizar en nuestra capacidad de configurar y reconfigurar los espacios que habitamos cotidianamente mediante una indagación biográfico-narrativa, en la que autoetnografía transversalizará la investigación como forma narrativa privilegiada en la de generación de conocimientos. Desde estos enclaves una de las cuestiones que más nos preocupan, tiene que ver con, parafraseando a Tarde cómo “concebir la emergencia de la novedad en la sociedad sin recurrir a la figura del hombre excepcional, genio político, capaz de dar forma a la vida social” (Combes, 2017, p. 93) en una investigación biográfica y autobiográfica. Lejos de cuestionar la perspectiva, o negar la importancia de las singularidades, este interrogante nos convoca a preguntarnos, específicamente, sobre una condición previa, y usualmente implícita de la ontología moderna: la unicidad del sujeto.

Esto nos lleva a considerar el colectivo que nos constituye y a pensar en términos de procesos, de relaciones, más que en fundamentos, a pensar y reconocer nuestros límites de inteligibilidad e interpretación desde un “a través de” antes que desde un “a partir”, quizás, porque si hay una elección, no resulta ni tan programática ni tan consciente.

Entonces con aquella meta-pregunta en la cabeza: ¿cómo concebir la emergencia de la novedad en la sociedad sin recurrir a la figura del hombre excepcional? La investigación en curso nos lleva a cambiar los puntos de apoyo para los itinerarios que forman el tema: Vida universitaria y procesos de subjetivación política. Iniciar la historia desde otros puntos, de tantos como puede haber en un día o en una vida.

En este escenario, lo biográfico y autobiográfico vuelve con fuerza porque opera justamente, como gesto de desprendimiento que nos convoca a advertir que “aquello que experimentamos bajo el signo de la singularidad, no nos pertenece individualmente; lo

íntimo depende menos de una esfera privada que de una vida afectiva, de inmediato común” (Combes, 2017, p. 92). Entonces, optamos por empezar justo desde donde creímos que no era tema de escritura, desde aquello que, de tan inmanente, quizás no vemos, o damos por sentado: un devenir que prevalece (Combes, 2017, p.27), un devenir subjetivo, que extrae de la afectividad su potencia de transformación, que nos convoca a una lógica relacional, porque la lógica tradicional es impotente para describir la autoproducción del ser, porque al privilegiar el término constituido, dejó en sombra el proceso. Entonces, desde una perspectiva ecosomática, dirá Bardet (2020), que remite a la “necesidad de percibirse en reciprocidad dinámica y continua con el medio” (2020, p. 87), se abre la posibilidad de desacomodar e imaginar usos no habituales de los espacios, reconocer otras conexiones, otras relaciones y otros vínculos, no a partir, sino a través de otros modos en la organización de lo sensible, es decir, en la producción de lo común que se genera a través las prácticas académicas. Y acá vuelve lo biográfico y autobiográfico como una narración que descubre en un mundo olvidado huellas que encierran el secreto de lo porvenir, condiciones futuras, potencias latentes de nuestras acciones cotidianas por donde deviene posible el cambio social. Pero esto no es solamente un giro teórico/metodológico; se produce en el terreno político, en el campo estratégico del poder, donde se dirimen (por lo menos) dos ontologías que refieren a procesos de constitución complejos y a dos políticas diferentes: por un lado un proceso de constitución fundado en la praxis, guiada por una política de dualismos, y por otro, un proceso de constitución instaurado en la creación y efectuación de los mundos, guiadas por una política de la multiplicidad, la diferencia, el acontecimiento (Lazzarato, 2006). En este sentido, entiendo que sólo las narrativas del acontecimiento, aquellas que hacen emerger relaciones y redes, habilitan nuevos campos de lo posible, abriéndose –necesariamente— a mutaciones, transformaciones subjetivantes, “como otras formas de relación con lo social, con el cuerpo, con la política, con la ética y con el conocimiento (...) El compromiso de estas formas emergentes de vida es con la creación de otros mundos” (Piedrahita Echandía, 2015, p.40). Esta lógica, anclada en las ontologías relacionales, en la agencia de micro políticas activas (Rolnik, 2019) , transforman/transmutan nuestras actividades académicas en ejercicios de rastreo, que en detrimento de la técnica ya no son susceptibles de ser considerados en términos de producción, sino de creación y

efectuación de mundos, en los que la ontología deviene ontogénesis, facilitando la emergencia de un nuevo nivel de realidad que nos habilita a repensar lo político, como pensamiento de constitución de lo colectivo, sobre la consideración de una vida afectiva (entendida como experiencia en la cual uno experimenta que no es solo un individuo, sino una relación con aquello que no es uno) que des-sustancializa lo colectivo y vuelve visible su ser de transformación” (Combes, 97). Porque como dice Rodolfo Kusch (1973) “en el fondo de todo no estoy yo, sino que estamos nosotros”, y es justo ahí donde se juega lo que somos, lo que hacemos y lo que queremos ser.

Referencias Bibliográficas

- Bardet, M. (2020). *Hacer mundos con gestos*. Cactus.
- Becher, T. (2001), *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Les Editions de Minuit.
- Clark, B. (1991), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana Azapozalco.
- Clifford, J., & Marcus, G. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Combes, M. (2017). *Simondon. Una filosofía de lo transindividual*. Cactus.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- Escobar, A. (2020). Política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas. *Tabula Rasa*, 36, 323-354.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. Basic Books.

- Kuhn, T. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kusch, R. (1973). *El pensamiento indígena y popular en América*. Instituto de Cultura Americana.
- Lazzarato, M (2006) *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón
- Piedrahita Echandía (2015) *Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia-CLACSO*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorado en Estudios Sociales.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.



TRAYECTORIAS EDUCATIVAS NO LINEALES: ABANDONO, REPITENCIA, SOBREEDAD ¿ES POSIBLE PENSAR OTRAS CATEGORÍAS PARA ABORDAR RECORRIDOS EDUCATIVOS DIFERENTES?

Trayectorias Educativas, Infancia (s), Juventud (es) y Subjetividades

Bucci, Irene

Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades, UNMdP

irenebucci@hotmail.com

María Cristina García

Docente de la Facultad de Humanidades, UNMdP

cris2027@yahoo.com

Resumen

Este trabajo se centra en las trayectorias escolares de los niños adolescentes y jóvenes de los niveles educativos inicial, primario, secundario y terciario del Partido de General Pueyrredón según las estadísticas oficiales suministradas por la DGE de la Provincia de Buenos Aires (2020) y la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón (2020) haciendo eje en el nivel secundario. Esta presentación también aborda el comportamiento de la matrícula respecto a la implementación del programa puesto en marcha por el estado provincial durante 2021 (Programa + ATR) como intento desde las políticas públicas, de revincular a lxs alumnx del nivel primario y secundario con la escuela a partir del escenario post pandemia y del Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional, destinado a la capacitación laboral específica de jóvenes. Programa que articula la universidad pública con los sindicatos y sectores productivos. Por otra parte, se pretende poner en cuestión algunas de las ideas que circulan en el imaginario docente acerca de las causas del llamado “fracaso escolar”, tradicionalmente atribuido a determinados perfiles de alumnos y/o ciertas particularidades de sus familias de origen.

Palabras clave: trayectorias educativas; abandono; repitencia; sobreedad

Desarrollo

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas.

En los últimos años se viene verificando que los recorridos escolares se encuentran desacoplados de los trayectos esperados por el sistema educativo: los datos suministrados por la estadística escolar muestran este fenómeno que interpela la función tradicional de la escuela y sus lógicas de abordaje respecto a los tránsitos escolares no lineales. Estas trayectorias no siguen el modelo preconcebido por el sistema educativo que continúa poniendo el eje en la anualidad y gradualidad como criterio de acreditación de los aprendizajes.

El cambio socioeconómico y cultural que se viene expresando en los últimos años sumado a la situación de pos pandemia genera que hoy la escuela deba enfrentar nuevos escenarios. La llegada de otros sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos y enfrenta a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional (Terigi, 2007).

Este trabajo aporta datos estadísticos a nivel nacional y provincial focalizando en las trayectorias escolares de los niños, adolescentes y jóvenes de los niveles educativos no universitarios del Partido de General Pueyrredón según las estadísticas oficiales suministradas por la DGE de la Provincia de Buenos Aires (2020) y la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón.

Se detallan datos demográficos de nuestro Distrito como escolarización por grupo etario, tasas de terminalidad educativa, comportamiento de las matrículas a lo largo de 10 años tomando el período comprendido entre 2010 a 2020. Se diferencia la información por sector (público y privado) y de acuerdo a los distintos niveles educativos (Inicial, Primaria, Secundaria, Superior).

Por otra parte, se presentan datos cuantitativos relacionados con la cantidad de establecimientos educativos existentes en el Distrito de General Pueyrredón. En la actualidad existen 627 establecimientos educativos de los cuales 290 son provinciales estatales; 79 municipales; 258 privados; 35 extensiones o anexos (provinciales y

municipales) y 5 anexos privados. A partir de esta información de orden cuantitativo se analiza la situación educativa en relación a los indicadores de promoción, repitencia y abandono de los alumnos que albergan estas instituciones, diferenciando nuevamente por niveles y modalidades.

Se da cuenta que en la provincia es predominante la participación estatal sobre la privada en todos los niveles y modalidades, en estas últimas (Jóvenes y Adultos) con poca presencia de la educación privada. Un poco estas cifras desmitifican la sobre representación simbólica de la educación privada. Expansión que se da durante los 90 y parte de la década del 2000, en que los colegios privados experimentaron un crecimiento sostenido de su matrícula, aumentando en un 23% mientras que el sector estatal disminuía en un 10%. Desde la representación social la escuela privada funciona con una mayor exigencia de aprendizaje y contención, para los padres sus hijos están más protegidos de los paros y de menor ausentismo docente. En lo institucional gozan de autonomía al elegir a su personal, pueden armar equipos y manifiestan mayor capacidad para controlar y regular el trabajo docente. No obstante, hay mucha variabilidad entre los establecimientos, ya que muchos al analizar el comportamiento de sus matrículas no han podido escapar a la crisis socio/educativa.

Entre 2015 y 2020 decreció su matrícula un 0,8% en todo el país, pero en el conurbano el crecimiento estatal fue del 9,6% y la caída de los privados alcanzó el 6%, mientras que en el interior de la provincia fue del 2,2%. Es durante el macrismo cuando se produce el descenso a consecuencia de la crisis económica.

En tanto, en el partido de Gral. Pueyrredón la participación estatal es de más del 60% en todos sus niveles y modalidades. Registra un crecimiento del 12%, superando a la educación privada durante toda la década. A nivel privado no llega al 40%, y su crecimiento es solo del 4%, con una leve baja a partir de 2018, habiendo sido estacionaria

en los años anteriores. Aumento que se correlaciona con el crecimiento vegetativo de la población.

En cuanto a la financiación de partidas se expone lo que reciben los establecimientos públicos a través de la presentación de datos actualizados de la asignación estatal proveniente del Fondo de Financiamiento Educativo y del Fondo Compensador, recursos que son destinados a mantenimiento e infraestructura.

El análisis de situación hace foco sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, modalidad que encuentra en la actualidad centralidad a partir de nuevas políticas educativas que ponen el acento en la relación educación-trabajo y en la articulación con distintos estamentos estatales y sindicales.

Se expone, además, información sobre el rendimiento académico estudiantil en los niveles primario y secundario, indicadores que en nuestro sistema se miden por el índice de promoción efectiva, repitencia y abandono. En el desarrollo del trabajo se explicita la definición de estos términos entendiendo que los mismos resultan ser indicadores claves para observar las trayectorias educativas al interior de nuestro sistema.

También se encontrará un abordaje del imaginario escolar que atraviesa cada uno de estos conceptos. Se subraya que la repitencia está arraigada en una concepción que supone que se debe repetir todo un curso para lograr los objetivos propuestos, constituyendo una medida que no soluciona los problemas de aprendizaje, ya que estigmatiza a los alumnos y tiene muy altos costos presupuestarios.

Estas consideraciones se hallarán fundamentadas desde distintos aportes teóricos e investigaciones recientes. Los mismos plantean que el enfoque tradicional representado en la práctica de la repitencia solo profundiza el fracaso escolar y discrimina a los alumnos. Por otra parte, se citan algunas experiencias que registran algunas mejoras incipientes pero que no alcanzan a dar respuesta a la problemática del “fracaso escolar”.

Los datos trabajados reflejan que el nivel más golpeado es el de la educación secundaria que no logra contrarrestar las barreras exógenas que marcan la desigualdad de origen de sus estudiantes. En este sentido se analizan las tasas del Partido de General Pueyrredón arrojadas por las fuentes oficiales.

Otra dimensión abordada es la relación entre los datos de repitencia y abandono escolar con los resultados de la prueba Aprender 2021. Se describen las dificultades más significativas identificando cuales son las áreas en las que se visibilizan los déficits de rendimiento.

A partir de la observación de los datos cuantitativos se procura interpretar los fenómenos de la repitencia y sobreedad, respecto a dos dimensiones que estimamos, explican su comportamiento:

La estructura de la organización de nuestro sistema educativo.

Las dinámicas de selección que atraviesan el sistema, sobre todo en el nivel medio, a través de la influencia de una configuración cultural propia de nuestro país en la definición de estos comportamientos, como ser la pretensión igualitaria en las cronologías de aprendizaje y el desarrollo de un sistema de promoción basado en los recursos individuales de los alumnos (Tiramonti, 2011).

En este sentido se presentan una serie de reflexiones que pretenden poner en cuestión algunas de las ideas que circulan en el imaginario docente acerca de las causas del llamado “fracaso escolar”, tradicionalmente atribuido a perfiles de alumnos y/o de sus familias de origen.

Un apartado especial del desarrollo aborda el comportamiento de la matrícula respecto a la implementación del programa puesto en marcha por el estado provincial durante 2021 (Programa +ATR) como intento desde las políticas públicas, de re vincular a lxs alumnx del nivel primario y secundario con la escuela a partir del escenario post pandemia y del

Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional, destinado a la capacitación laboral específica de jóvenes. Programa que articula la universidad pública con los sindicatos y sectores productivos.

Respecto al primer programa, para el cual se convocaron a más de 30 mil docentes para toda la provincia, se presenta una descripción del escenario socio educativo post pandemia junto a una caracterización de los sectores más afectados. Al mismo tiempo se encontrarán datos de la cantidad de alumnos que abandonaron el proceso de aprendizaje en la provincia de Buenos Aires y en el Partido de Gral. Pueyrredón, y de aquellos que aún siguen desvinculados con la educación formal en los niveles primario y secundario.

En alusión al segundo Programa citado (Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional) se presenta una descripción de los objetivos, alcances y destinatarios del mismo, junto a un detalle de la propuesta pedagógica en cuanto a las capacitaciones laborales que se ofrecen, cantidad de cursos, tipo de acreditación y responsabilidades de la UNMdP y de los distintos sindicatos comprometidos.

A modo de cierre se formula una serie de consideraciones que intentan visibilizar algunas cuestiones que estimamos deben ser revisadas en las propuestas que históricamente ha sostenido la prestación del servicio educativo.

Estas cuestiones pretenden poner en tensión algunas concepciones que se encuentran muy arraigadas en nuestra cultura escolar asociadas a los fenómenos de repitencia, a los imaginarios que atraviesan las prácticas educativas dirigidas a los sectores de mayor vulnerabilidad y, a la evaluación de la calidad educativa propuesta por las pruebas estandarizadas tomadas como referencia para la medición del rendimiento escolar.

Se deja explicitada la salvedad de que, si bien existe un déficit a nivel local en cuanto a la disponibilidad de datos debidamente procesados sobre las trayectorias educativas de los niños y jóvenes, el trabajo permite plantear algunas consideraciones que resultan

interesantes a la hora de analizar las complejidades que atraviesan las trayectorias educativas no lineales. Muchas de ellas cruzadas por tradiciones escolares muy arraigadas en nuestra cultura institucional. Pese haberse registrado avances y mejoras incipientes que las ponen en cuestión aún priman en el imaginario social criterios que van construyendo circuitos diferenciales de exclusión.

Este fenómeno se expresa de manera notable en la persistencia de dificultades en la retención, promoción y egreso a término de nuestros jóvenes. Esta situación da cuenta que desde la matriz organizacional y concepción de las instituciones sigue imperando un modelo individual de fracaso, donde el riesgo educativo se lo piensa en términos de propiedades subjetivas (rasgos de los sujetos individuales o del grupo) y no como consecuencia de la situación pedagógica tal y como está organizado nuestro sistema escolar.

A partir de la pandemia, se instaló una mirada más fuerte sobre la institucionalidad. Para Tenti Fanfani (2021), sin la escuela es imposible garantizar el derecho a los conocimientos básicos y complejos a todos los miembros de las nuevas generaciones. Para mejorarla no sólo se requieren de una serie de políticas que provean las necesarias condiciones sociales de los aprendizajes. Hay que definir que le compete a la escuela, y cómo desarrollar un capital estratégico para los individuos y grupos, sobre todo en aquellos más desprovistos de otros capitales como el económico, cultural, social y simbólico.

En los últimos años la preocupación del sistema educativo ha sido identificar a los alumnos en riesgo valiéndose de los resultados de las diferentes evaluaciones que se han administrado. Pero creemos que a la vez es necesario realizar una lectura crítica de los resultados de las pruebas estandarizadas que en muchos casos enmascaran disímiles problemáticas pedagógicas.

Si bien hubo un incremento en las tasas de educación inicial y secundaria que implicó avanzar e instalarse en las áreas blandas (igualdad de acceso); el gran desafío es revertir la desigualdad en los logros (igualdad de resultados).

Es necesario avanzar en la calidad y retención sobre todo la de los adolescentes, cuestión muy compleja, ya que en ellos se encuentra las mayores tasas de desigualdad escolar a causa no solo del origen social, sino por el peso de otros factores extraeconómicos.

Hoy, ante un escenario donde las desigualdades son cada vez mayores en las personas y en las condiciones de vida y en sus trayectorias, lo que se pone en cuestión es la pertenencia de una oferta educativa con un piso común de calidad y formas diversas que den cuenta de las necesidades y déficits específicos. Nos debemos plantear donde se separa la línea divisoria entre justicia y equidad.

Referencias Bibliográficas

Almandoz, M.R. (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Santillana

Boletín Educativo Regional y Distrital Provincia de Buenos Aires. Año 2020 Región 19.

(2020) Subsecretaría de Planeamiento, DGCYE, Provincia de Buenos Aires.

Claus, A. y Bucciarelli, M. (2021) *Educación en tiempos de pandemia. El gobierno nacional incrementa la inversión educativa*. CIPPEC.

Deserción escolar: aún 120 mil alumnos bonaerenses siguen desvinculados de las aulas.

(10 de noviembre de 2021) El Día. La Plata.

España, S. y Marelli, F. (2022) *¿Cómo son los 16? Trayectorias escolares desiguales en la Argentina*. Universidad Torcuato Di Tella, Observatorio de Argentinos por la Educación.

Fernández, M. (12 de abril de 2022) Cambios de tendencia: ahora crece la matrícula en las escuelas públicas y cae en las privadas. Infobae, Buenos Aires.

INDEC (2020) Encuesta permanente de Hogares. Datos del partido de Gral. Pueyrredón.

Kit; Labate; España (2006) *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires, CIPPEC-Issuu. https://issuu.com/cippec/docs/cippec_justiciaeducativa/152

Laucesale, M. (24 de junio de 2022) Pruebas Aprender: cuáles fueron los resultados en la Provincia de Buenos Aires. La Nación, Buenos Aires.

Levy Yeyati, E. (2018) *Después del Trabajo*. Editorial Sudamericana.

Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional (2021). Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias.

Portal de la UNMDP (20 de abril de 2022) Se lanza la Escuela Universitaria de Educación Profesional. Mar del Plata.

Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredón (2021) Series Estadísticas.

Tenti Fanfani, E. (2021) *La escuela bajo sospecha*. Editorial Siglo XXI.

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

Tiramonti, G. (2012). Conferencia de la Mgter. Guillermina Tiramonti: La trama de la desigualdad educativa. *Diálogos Pedagógicos*, 3(5), 94–109. Recuperado a partir de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/44>

“ESTUDIAR PARA SER ALGUIEN”. UN ANÁLISIS SOBRE EL VALOR OTORGADO A LA FORMACIÓN POR PARTE DE JÓVENES DEL BARRIO EL MARTILLO - PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDON

Trayectorias educativas, infancia(s), juventud(es) y subjetividades

Parson, Luciana

UNMDP/UNICEN

lucianaparson@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la investigación realizada en mi tesis de grado para culminar con la Licenciatura en Sociología, titulada *Identidad social en un contexto de segregación urbana. Un estudio sobre lxs jóvenes de El Martillo*, la cual fue defendida el 5 de noviembre del año 2020. El objetivo general de mencionada tesis fue la reconstrucción de la identidad social de jóvenes, autopercebidos como tales, en un contexto de segregación urbana en la ciudad de Mar del Plata (Partido de General Pueyrredon, Provincia de Buenos Aires), durante los años 2018 y 2019. La metodología empleada para alcanzar dicho objetivo fue la realización de observaciones participantes y no participantes, análisis de medios de comunicación digitales, como así también entrevistas a jóvenes y referentes adultos que residían en el barrio El Martillo entre los años 2018 y 2019.

El objetivo de este trabajo busca problematizar el valor y significado que le otorgan lxs jóvenes del barrio El Martillo a las trayectorias escolares y de formación para la inserción en el mercado de trabajo. Dando cuenta de las situaciones de vulnerabilidad que experimentan lxs jóvenes al momento de insertarse en el mercado de trabajo, en particular lxs jóvenes provenientes de hogares pobres. (Jacinto y Millenaar, 2009). A diferencia de las generaciones pasadas, las trayectorias laborales de estxs jóvenes ya no son lineales, sino transitan entre pasajes del empleo al desempleo, y viceversa, del empleo a la inactividad, y aún pasajes del empleo a otro empleo de diferentes condiciones y niveles de precariedad. Jacinto (2013) plantea que el mundo laboral al que se enfrentan lxs jóvenes, en la actualidad, tiene un importante déficit de “empleo decente”, es decir aquel empleo por el que se reciba una remuneración justa, pero que además permita el desarrollo y crecimiento personal, respetando los derechos laborales vigentes y sin discriminación alguna (Levaggi, 2004). Con respecto a las acreditaciones, sucede que el título de nivel secundario ya no garantiza tener un buen empleo o un empleo decente, a veces ni siquiera un empleo. La expansión de la escuela secundaria, así como el debilitamiento de las instituciones educativas y de sus marcas en términos socializadores y la persistente precariedad del mercado laboral, constituyen hoy elementos sociales claves para entender

la pérdida de valor de esa credencial (Jacinto y Millenaar, 2013; Dursi y Millenaar, 2015). La ruptura de las relaciones lineales entre nivel educativo e inserción laboral, sumado a que las trayectorias laborales de lxs jóvenes ya no son lineales, -pasan del desempleo al empleo, a la inactividad, o empleos inclusive más precarios- genera que lxs jóvenes sea uno de los grupos más vulnerables en el mercado laboral, sin garantías laborales y expuestos a empleos precarios.

Palabras clave: juventud; escolaridad; formación; trabajo

Introducción

En la actualidad contamos con un amplio abanico de enfoques para el abordaje de las juventudes. Algunos de estos enfoques han sido reduccionistas de la categoría juventud, equiparándola con una franja etaria, a la vez que establecieron una sola forma de ser joven. Esta juventud “normal” como el correlato de las experiencias de las juventudes pertenecientes de las clases medias y altas ha dejado de lado otras juventudes. (Viera Alcaraz, 2017). Margulis y Urresti (1998) disienten de la idea de la juventud como una categorización etaria, ya que consideran que hay diversas formas de ser joven en el marco de una heterogeneidad económica, cultural y social. No existe una sola forma de juventud, por el contrario, las juventudes son múltiples y varían según las características de clases, el lugar en el que viven y la generación a la que pertenecen. La propuesta de estos autores es superar la atribución al concepto de juventud como una simple categorización de edad; para esto le otorgan un rol relevante en la conformación de la juventud, a la diferenciación y desigualdad social.

Desde este enfoque que comprende la diversidad de juventudes, alejándose de un concepto puramente etario y biologicista pretendo profundizar lo trabajado en mi tesis de grado. El objetivo de dicha tesis fue la reconstrucción de la identidad social de lxs jóvenes, autopercebidos como tales, en un contexto de segregación urbana en la ciudad de Mar del Plata, Partido de General Pueyrredon. Para alcanzar dicho objetivo se realizaron observaciones participantes y no participantes, el análisis de noticias publicadas en tres medios digitales de la ciudad en las que se hacía referencia al barrio, así como también

entrevistas en profundidad tanto a jóvenes que residían en el barrio El Martillo entre los años 2018 y 2019 como a referentes adultxs que trabajaban con juventudes.

El objetivo de este trabajo busca problematizar el valor y significado que le otorgan lxs jóvenes del barrio El Martillo a las trayectorias escolares y de formación para la inserción en el mercado de trabajo. Dando cuenta de las situaciones de vulnerabilidad que experimentan lxs jóvenes al momento de insertarse en el mercado de trabajo, en particular lxs jóvenes provenientes de hogares pobres. (Jacinto y Millenaar, 2009).

Estudiar para ser alguien. Recorridos escolares de jóvenes de El Martillo

El barrio elegido para la presente investigación es El Martillo, se encuentra en la periferia oeste de la ciudad de Mar del Plata, Partido de General Pueyrredon, a 6.5 km aproximadamente del centro comercial y administrativo. El mismo tiene al menos dos características centrales. Por un lado, se encuentra segregado con respecto al centro de la ciudad de Mar del Plata (Lucero, 2016; Sabatini, 2003 y Saraví, 2008) a la vez que se encuentra segmentado a su interior. En su composición interna, se yuxtaponen dos conformaciones históricas: por un lado, el Martillo tradicional y su urbanización alrededor de la Sociedad de Fomento y por el otro “Las casitas”, es decir la construcción del Plan Federal de Viviendas con sus habitantes provenientes tanto de la Villa de Paso como del barrio vecino, el barrio Pueyrredon. (Parson, 2020). La segregación y la segmentación de este barrio tiene su impacto en la vivencia de lxs jóvenes, quienes configuran sus identidades a partir de la pertenencia a un sector del barrio u otro.

A partir del trabajo etnográfico realizado se concretaron observaciones participantes y no-participantes y entrevistas en profundidad. Durante la estadía en campo, se realizaron 7 entrevistas a jóvenes del Barrio, cuatro jóvenes residen en la zona del plan de viviendas y tres en El Martillo Viejo. A partir de las entrevistas se logró desandar los recorridos realizados en el sistema educativo por parte de estxs jóvenes, así como también el valor otorgado a la educación y formación y su vínculo con el mundo del trabajo.

Con respecto a la escolarización, todxs lxs jóvenes entrevistadxs terminaron el secundario o lo están terminando, podemos entender esto en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (sancionada en diciembre del 2006) en la que se determina la obligatoriedad de la educación secundaria; así como también las políticas para la finalización de la misma, como en el caso del FinEs¹.

Sin embargo, a pesar de acceder a la educación secundaria, no todas las instituciones educativas son iguales ni preparan de la misma forma a lxs jóvenes tanto para el ingreso a estudios superiores como para el acceso al mundo del trabajo. Lxs tres jóvenes que viven en el la parte tradicional terminaron el secundario o lo están terminando en escuelas católicas y una pública consideradas con un *mejor nivel* que las escuelas públicas del barrio; por otro lado de lxs jóvenes que viven en “las casitas” una culminó sus estudios en el FINES del Centro Integrador Comunitario (CIC) del barrio, otra lo está realizando en la misma modalidad, la tercera está en el último año asistiendo a la escuela secundaria pública del barrio y finalmente el otro joven lo está realizando en una secundaria para adultos con modalidad de *oficios*. Continuando la idea de Gvirtz (2009) podríamos caracterizar que el sistema educativo argentino se encuentra fuertemente diferenciado entre las escuelas de formación básica y manual y aquellas que preparan a los jóvenes para la Universidad. El sector social de origen de lxs jóvenes determina fuertemente en el segmento educativo en que se encontrará; circuitos educativos más cortos y/o de menor calidad abiertos para quienes proviene de sectores más pobres que luego ocuparían empleos vinculados al trabajo manual sin toma de decisiones, y en el otro extremo, circuitos educativos largos y de excelencia que brindaban fuerte formación teórica a los sectores más altos de la escala social para ocupar puestos de dirección y toma de decisiones (Sendon, 2013). Así lxs jóvenes de sectores populares o marginales es muy probable que se vuelquen al primer tipo de circuito, mientras que aquellos que provienen de sectores sociales medios o altos asisten a escuelas como que les brinde preparación para carreras universitarias.

En este contexto el título de nivel medio ya no garantiza tener un buen empleo, ni siquiera un empleo. La expansión de la escuela secundaria, así como el debilitamiento de las instituciones educativas y de sus marcas en términos socializadores y la persistente precariedad del mercado laboral, constituyen hoy elementos sociales claves para entender la pérdida de valor de esa credencial. Así, esa credencial se ha constituido en el requisito mínimo para acceder a empleos de calidad, “necesaria pero no suficiente” (Jacinto, 2013).

En cuanto al acceso a la educación superior, dos de lxs jóvenes del barrio “tradicional”, en El Martillo Viejo, empezaron sus estudios en la UNMdP, luego una de ellxs los continuó en un Instituto Superior de Formación Docente y el tercer caso planea estudiar Ingeniería en Sistemas cuando culmine el secundario. A diferencia de los cuatro casos de “las casitas”, dos plantean que les gustaría estudiar algo más, pero hacen referencia a cursos que les permitan la inserción laboral.

Eh... sí, al principio cuando terminé la escuela fui a la facultad, a estudiar contabilidad, me costó un montón entrar, porque el ingreso era re (...) Y... también trabajaba todos los días y así que dejé, después igual como que medio que no me gustó ya la carrera, no me imaginaba yo siendo eso y estudié auxiliar contable y administración en esos cursos que hay gratuitos en la Mariano Moreno, a la noche. y, emm y ahora el año pasado arranqué el profesorado en el Instituto (Alicia, 24 años)

“Adriana me cuenta que planea hacer un curso de farmacia porque quiere conseguir un buen trabajo” (Notas de campo, Octubre 2018)

La inserción laboral de lxs jóvenes ha dejado de ser un *estado* -un pasaje de la educación al empleo- para ser un largo proceso de “transición laboral” (Jacinto y Millenaar, 2009). A diferencia de lo que ocurría con lxs jóvenes de principio del siglo XX, donde la integración de las generaciones jóvenes a la sociedad era imaginada colectivamente como una secuencia de pasos institucionalizados, especialmente canalizada a través de las

instituciones educativas y de las ligadas al mundo productivo. Salir de la escuela, desarrollar algún nivel de formación, ingresar en un empleo y construir una carrera profesional a partir de allí eran los hitos de ese proceso. El pasaje a la adultez, entonces, se caracterizaba como la salida del hogar de origen, y la asunción de responsabilidades laborales y de reproducción familiar. Hoy esos hitos se desdibujan. En lo que concierne al paso al empleo, ingresar al mercado de trabajo no puede considerarse como un *momento* ya que es un largo y complejo proceso hacia un empleo estable, si es que finalmente éste llega configurando una transición más o menos larga, más o menos calificante. Esta reconfiguración va dejando nuevas generaciones en situaciones de vulnerabilidad en relación al mercado de trabajo, en particular a lxs jóvenes provenientes de hogares pobres. (Jacinto y Millenaar, 2009). En el caso de que se acceda a tener un trabajo generalmente son relaciones laborales precarias, informales, inestables, de insuficiente remuneración, con niveles de exigencia física. Sus trayectorias laborales ya no son lineales, sino transitan entre pasajes del empleo al desempleo, y viceversa, del empleo a la inactividad, y aún pasajes del empleo a otro empleo de diferentes condiciones y niveles de precariedad.

Todxs lxs entrevistadxs consideran que la formación permite el desarrollo y crecimiento personal, *ser alguien*, así como la inserción en el mercado de trabajo. Ya que los estudios permitirían acceder a puestos de trabajo considerados como “un buen trabajo” o como “trabajo ideal” para ellxs, pero siempre depende de un esfuerzo personal y propio.

(...) quiero después estudiar algo para ser alguien, no sé. Estudiar para ser alguien
(Raquel, 21 años)

Para poder acceder a este (buen trabajo) dice que es necesario terminar el secundario y hacer cursos para estar formada. (Adriana 23 años. Notas de campo, Octubre 2018)

Lxs jóvenes entrevistadxs acuerdan que el título secundario no es suficiente para insertarse en el mercado de trabajo. Los recorridos escolares de lxs jóvenes son diferentes entre sí, sin embargo, todxs coinciden que es necesaria la formación para poder acceder a un “buen trabajo”. Algunxs hacen referencia a la educación superior, ya sea en el nivel terciario o universitario y otrxs a cursos más cortos con salida laboral.

Estxs jóvenes consideran que para tener un buen trabajo es necesaria la formación y esfuerzo individual; de este modo asocian un “buen trabajo” como aquel que no exija mucho esfuerzo físico desgastante, que genere ingresos suficientes, pero que también sea motivante para progresar, es aquel que está en regularizado, que tiene aportes jubilatorios y otorga una obra social, o como dice Fran, un trabajo que brinde derechos laborales.

“Creo que un buen trabajo se siente bien cuando tiene cobertura laboral (...) poder tener derechos laborales, creo que eso lo convierte en un buen trabajo, tener un seguro de vida, tener una obra social. En tener, no sé, como todas las cosas que implican que un trabajador tenga que tener, eso genera tener un buen trabajo.”
(Fran, 24 años)

Sus inserciones en el mercado de trabajo fueron fragmentarias, precarias y no estables, trabajan de forma interrumpida desde que son muy chicxs. Actualmente solo una de las entrevistadas se encuentra trabajando de forma registrada, con aportes jubilatorios, pero solo tiene la mitad de la jornada *blanqueada*.

Cuando éramos pibes salíamos, íbamos a pelar camarones, a una fábrica clandestina mal, porque no teníamos ni 15 años cada uno, no, éramos mucho más chicos, teníamos 11, 12, 13 años, el más grande ponele que tenía 13 años e íbamos a pelar camarones. (Fran, 24 años)

Jacinto (2013) plantea que el mundo laboral al que se enfrentan lxs jóvenes, en la actualidad, tiene un importante déficit de “empleo decente”, es decir aquel empleo por el

que se reciba una remuneración justa, pero que además permita el desarrollo y crecimiento personal, respetando los derechos laborales vigentes y sin discriminación alguna (Levaggi, 2004).

Reflexiones finales

Las inserciones al Mercado de Trabajo por parte de estxs jóvenes han sido precarias, fragmentarias e interrumpidas por períodos de inactividad y de empleo precario. Si bien trabajan desde edades muy tempranas, no han sido trabajos sostenidos en el tiempo, sino más de forma eventual y rotando con otros trabajos, algunos en mejores condiciones y otros más precarios. Es importante dar cuenta que ningunx de lxs jóvenes entrevistadxs consideran que tienen o han tenido alguna vez un “buen trabajo”, esperan acceder a él algún día, a través de la formación y el esfuerzo personal. En este sentido la educación secundaria y la formación ocupan un lugar central, como esperanza y posibilidad al acceso de un buen trabajo y estabilidad.

Para finalizar me pregunto ¿Cómo se garantiza el derecho a la educación de estxs jóvenes si la realidad económica y social lxs lleva a insertarse al mercado de trabajo desde edades cada vez más tempranas? ¿Qué rol nos compete como educadorxs, investigadorxs de juventudes, agentes del Estado y adultxs en general?

Referencias Bibliográficas

Dursi, C. y Millenaar, V. (2015) Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario. *Revista Kairos*. Universidad Nacional de San Luis.

Jacinto, C. (2013) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, (40), 48-63.

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *CIDPA Última Década*, 17

Margulis M. y Urresti M. (1998) *La construcción social de la condición de juventud*. Siglo del Hombre.

Levaggi, V. (2004) *¿Qué es el trabajo decente?* Sala de prensa OIT, <https://www.ilo.org/>

Lucero, P. (2016). *El mapa social de Mar del Plata. Procesos de producción del espacio urbano y construcción de desigualdades territoriales*. Universidad Nacional Del Sur, Bahía Blanca. Tesis Doctoral.

Parson, L. (2020) Una breve reconstrucción de la historia del barrio El Martillo. En Casamitjana, S. [et al] (comp.) *Estudios y proyectos en curso de Jóvenes Investigadores. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores del Centro de Estudios Históricos*, 154-163

Sabatini, F. (2003). *La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina*.

Saraví, G. (2008) Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *Eure*, XXXIV (103), 93-110.

Viera Alcazar, M. (2017). Género y Juventud: categorías y condicionamientos relacionales. *Vitam, Revista de Investigación en Humanidades*, III (1), 62-82,.

¹ Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios

REVISANDO EL CANON ESCOLAR. LA SELECCIÓN LITERARIA Y LA SUBJETIVIDAD DEL SUJETO SECUNDARIO

Trayectorias educativas, infancia(s), juventud(es) y subjetividades.

Rivas, Florencia,

Universidad Nacional Mar del Plata.

rivasflor.fr@gmail.com

Torovato, Marianela,

Universidad Nacional Mar del Plata.

mar06male@gmail.com

Resumen

La propuesta busca problematizar el canon escolar establecido y repensar el problema de la selección literaria para el trabajo en el aula. En este sentido, en un primer momento proponemos hacer foco de modo crítico en las antologías de literatura fantástica como ejemplos de las propuestas editoriales que han marcado una tradición en el campo pedagógico. Al respecto, analizaremos en qué medida las decisiones editoriales determinan los modos de leer literatura en la escuela.

Más adelante, indagaremos en los libros-álbum como formas particulares que adopta la palabra poética y como dispositivos apropiados para analizar la compleja relación entre palabras, imágenes y silencios. En este sentido, trazaremos algunos puntos importantes en torno a un canon escolar posible que incorpore obras que tengan al sujeto secundario como protagonista en la construcción de significados (Dalmaroni: 2011); (Bajour: 2020). Por ello, observaremos cómo los materiales escolares para el trabajo con la literatura funcionan como una “mediación editorial” (Chartier, 2001) entre el campo literario y el campo pedagógico y qué implicancias tiene esa mediación sobre los modos de leer en la escuela.

Por último, invitaremos a pensar en la selección literaria como aquella que puede garantizar el derecho a una educación tendiente a respetar las subjetividades de lxs jóvenes estudiantes. Entendemos que desde la selección literaria y la revisión del canon escolar establecido podemos generar propuestas didácticas cuyo objetivo sea la formación de lectores autónomos. Esto implica, al mismo tiempo, reinventar el rol del docente como mediador abierto al diálogo.

Palabras clave: canon escolar; literatura; sujeto secundario; subjetividades; selección.

Desarrollo

El presente trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación “Prácticas de lectura y mediación literaria: interpretación de las operaciones de la selección, edición y circulación en el campo escolar argentino”, dirigido por la Dra. Carola Hermida y perteneciente al Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (OCA 2385), de la Facultad de Humanidades (UNMDP), radicado en el CELEHIS y en cooperación con la cátedra Unesco de lectura y escritura (subsede Mar del Plata). Da continuidad al proyecto “Las prácticas de lectura entre la escuela y la Universidad”, 2019-2020.

A partir de nuestros respectivos objetos de estudio (las antologías escolares de literatura fantástica en Argentina y las primeras publicaciones de libros-álbum en el país de editorial Del Eclipse), en esta ocasión proponemos reflexionar acerca del canon escolar establecido y repensar el problema de la selección literaria para el trabajo en el aula.

Por su parte, las antologías, como los manuales, producidos por el mercado editorial constituyen históricamente una de las principales formas de acceso a los textos de ficción en la escuela secundaria. Además, constituyen un objeto en el que se reflejan procesos de consolidación del canon pedagógico y de constitución del conocimiento escolar sobre la literatura (Bombini, 2004). Podría pensarse que el canon escolar, es decir el corpus de textos que se cree fundamental para la enseñanza en la escuela media, reprodujo a lo largo de los años el canon oficial (aquel que circula como la selección de lecturas más importantes de nuestra cultura). Sin embargo, la escuela ha sido espacio de disputa en los procesos de canonización.

Tal es el caso de la literatura fantástica que, si bien había ido ganando terreno, sobre todo a partir de la publicación de la *Antología de literatura fantástica* de Borges, Bioy Casares y Silvina Ocampo en 1940, las primeras antologías de Kapelusz sobre literatura fantástica pensadas para el ámbito escolar contribuyen al proceso de canonización del género. Como señala Piacenza (2015), estas antologías, enmarcadas en la colección GOLU (Grandes

Obras de la Literatura Universal) se volvieron emblemáticas y marcaron una identidad que las propuestas editoriales posteriores retomaron. Los libros de GOLU despliegan un aparato paratextual que tiende a configurar una idea de lectura literaria fuertemente condicionada. Bajo estos protocolos de lectura escolar la mediación editorial (Chartier, 2000) se vuelve restrictiva a riesgo de limitar las potencialidades creativas de la lectura.

En cuanto a su forma, las dos antologías de literatura fantástica de GOLU cuentan con estudios preliminares, resúmenes cronológicos de la vida y obra de cada escritor, notas al pie, acumulación de referencias teóricas y valoraciones acerca de los cuentos. Las antologías de literatura fantástica de GOLU funcionaron desde su primera edición como dispositivos de mediación que delimitan modos de leer el género particular. Desde su perspectiva, el lector joven de la escuela media no es apto para acercarse a la literatura fantástica sin un recorrido previo que le indique qué leer y cómo hacerlo. El diseño de estos libros los presenta como catálogos que le dan una gran importancia a los aportes teóricos que se ubican al inicio. Los textos literarios ejemplifican lo que se explicó con anterioridad y las valoraciones finales producen un cierre que se orienta a desestimar otras lecturas distintas de la oficial, consideradas desvíos no deseados.

La literatura deviene entonces un objeto al que el joven no puede acercarse despojado de la teoría. Esta consideración puede ser especialmente negativa en el caso de la literatura fantástica que apela a un lector activo que construya el sentido del texto en la lectura. Así pensados, estos materiales no resultan potentes herramientas en la formación de lectores que por sí mismos problematicen el lenguaje y construyan interpretaciones que luego se enriquezcan con aportes de la teoría.

En antologías de mayor actualidad también perviven ciertos modos que la colección GOLU impuso con eficacia. *Cuentos fantásticos argentinos*, de 2014, de Cántaro, dice en su Introducción: “La sección *Puertas de acceso* busca ofrecer estudios preliminares que resulten atractivos para los alumnos, con el fin de que estos sean conducidos

significativamente al acopio de la información contextual necesaria para iniciar con comodidad la lectura” (Ojeda y Lucero, 2014) No resulta casual la utilización de la metáfora de las puertas, puesto que la información desarrollada se nos presenta como un modo de entrada esperable al texto. Como afirma Paola Piacenza (2015), la idea subyacente de estos paratextos es la de “franquear el acceso a las obras”.

Cecilia Bajour (2020) nos plantea una mirada sobre la literatura que debe ser la guía para la selección de textos y para pensar en los modos de abordar su lectura: “Pienso en el secreto que habita en la literatura y en los actos de lectura literaria como aquello en la textualidad que no se deja capturar, pero a la vez incita a activar sentidos, suscita interrogantes y respuestas provisionarias (p. 17).” En esta línea, la autora invita a elegir textos potentes que propicien lo no dicho y, en consecuencia, una lectura activa a partir de modos de leer que se propongan como una apertura al diálogo.

Esta nueva propuesta sobre la selección de textos se evidencia en la última colección del Plan Nacional de Lecturas, “Leer abre mundos”, que comenzó a circular en las escuelas en el año 2021. El catálogo presenta “libros que propician multiplicidad de lecturas, que habilitan relecturas y modos de leer”. Además, desde el prólogo se propone la llegada de estos libros a la escuela como “la gran ocasión” (Montes, 2007) para crear en los estudiantes un vínculo significativo con los libros y construir una comunidad de lectura. Los textos están seleccionados bajo la consigna de invitar al lector a vivir una experiencia estética, habilitar la lectura de la palabra, pero también de la imagen, promover el respeto por la diversidad y recuperar producciones universales y nacionales, pero también regionales.

Esta colección ofrece, entre otros, libros de poesía y libros álbum que invitan a pensar un canon escolar posible que incorpora obras que tienen al sujeto secundario como protagonista en la construcción de significados (Dalmaroni, 2011; Bajour, 2020). Estos géneros han estado por un tiempo en un lugar marginal respecto del canon literario en

general, como del escolar en particular. No obstante, en los últimos años, esto se ha ido transformando debido a diversos factores tales como el cambio en los diseños curriculares, las nuevas propuestas del mercado editorial, las lecturas personales de los mediadores de lectura, entre otros. El modo de leer institucionalizado en la escuela (Sardi, 2006) se fue modificando y dando lugar a propuestas que abren el juego de la significación y habilitan la convivencia de distintos sentidos en un mismo texto, apuestan a la creación colectiva del conocimiento y propician el rol del adolescente como lector crítico y autónomo.

Este canon posible habilita, como afirma Marcela Carranza (Carranza, 2007), la apertura a la ambigüedad, “abre el canon” a textos desafiantes, novedosos y plurisignificativos que sean favorecedores de una “lectura activa y creativa”. Como señala Carolina Tossi (2019), en los últimos años la industria editorial se ha revitalizado y enriquecido a partir de la creación de editoriales independientes como Calibrosopio, Pequeño Editor, Limonero y Abran Cancha, entre muchos otros, que comenzaron a producir ciertos géneros como el libro álbum, en los que aparecen temáticas que se distancian de la enseñanza de valores con una postura más tutelar sobre el lector y dan lugar al abordaje de temas tabúes, como el aparato ideológico del Estado, el sexo, las identidades de género, el abandono, las enfermedades, la muerte, etc.

En este sentido, el “macrogénero” libro álbum se presenta como una oportunidad de apertura del canon ya que, como afirma Cecilia Bajour, “es una manera coral de construir sentidos, donde se conjugan ‘voces’ provenientes de múltiples lenguajes: la palabra, la imagen y la edición como articuladora estética del diálogo entre voces, en el plano del desarrollo material del libro” (Bajour, 2016). En un libro álbum los registros que provienen de esos “múltiples lenguajes” mencionados no se confunden, sino que se cruzan, vinculan y establecen un diálogo, se produce entre ellos una interconexión, la imagen transforma y resignifica las palabras, y viceversa. Abordar estos textos en la escuela secundaria permite romper con el vínculo asimétrico entre niños y adultos,

habilitando la producción de sentidos y dando lugar a que se escuchen todas las voces que habitan el aula.

Es importante destacar que estos textos desafiantes necesitan un modo de leer que los acompañe, un mediador que genere “formas de leer no normadas”, que sugiera antes de explicar, que no guíe la construcción de sentidos para llegar a un lugar de antemano, que no se apure a llenar los espacios vacíos, que “abra el juego” y preste una escucha activa y respetuosa. Al respecto dice Tossi (2019): “Un libro de literatura liberador y una lectura no normada pueden construir un espacio de encuentro desde y hacia el arte, la edición, los chicos y los docentes” (p. 10).

A raíz de lo desarrollado hasta aquí, podemos concluir que ciertos dispositivos de lectura de larga trayectoria en nuestro país, como las antologías escolares, son los materiales de gran circulación en las aulas de la escuela secundaria. Sin embargo, no siempre fue visible el modo en que esos materiales determinan el acercamiento que los jóvenes lectores tienen a la literatura.

Por un lado, podemos pensar la importancia de las antologías y los manuales en la historia de la enseñanza de la literatura e incluso, como dijimos, en su contribución en los procesos de consolidación de géneros como el fantástico. Pero, por otro lado, es necesario que quienes nos desempeñamos en la educación media nos preguntemos por el espacio que estas propuestas dejan a la autonomía de los lectores en formación. Dice Bajour (2008):

El temor a dejar zonas ambiguas en la interpretación impulsa muchas veces a la sobreprotección por medio de la explicación o de la reposición de sentidos allí donde el texto proponía callarse o dudar. Confiar en que los lectores se pueden encontrar con textos que los dejen inquietos o en estado de pregunta es una manera de apostar por los aprendizajes sobre la ambigüedad y la polisemia en el arte y en la vida. No todos los silencios tienen que ser llenados (...) (s/p).

Para la autora, en el momento de seleccionar textos y materiales para el trabajo escolar comienza la escucha, una postura pedagógica y política en tanto que se trata de prestar especialmente atención a las intervenciones e interpretaciones de los estudiantes alejándonos de los prejuicios acerca de qué debe significar un texto. En este sentido, creemos que apostar por obras como los libros álbum enriquece el trabajo del docente como mediador en la formación de lectores agudos y críticos que puedan formular sus propias lecturas.

Referencias bibliográficas:

- Bajour, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. En Revista Imaginaria N°234, junio de 2008.
- Banjour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Comunicarte.
- Banjour, C. (2020). *Literatura, imaginación y silencio*. BNP
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Miño y Dávila.
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Revista Imaginaria*. (202) <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Gedisa.
- Dalmaroni, M. (2011). La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier* 2 (2)

<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>

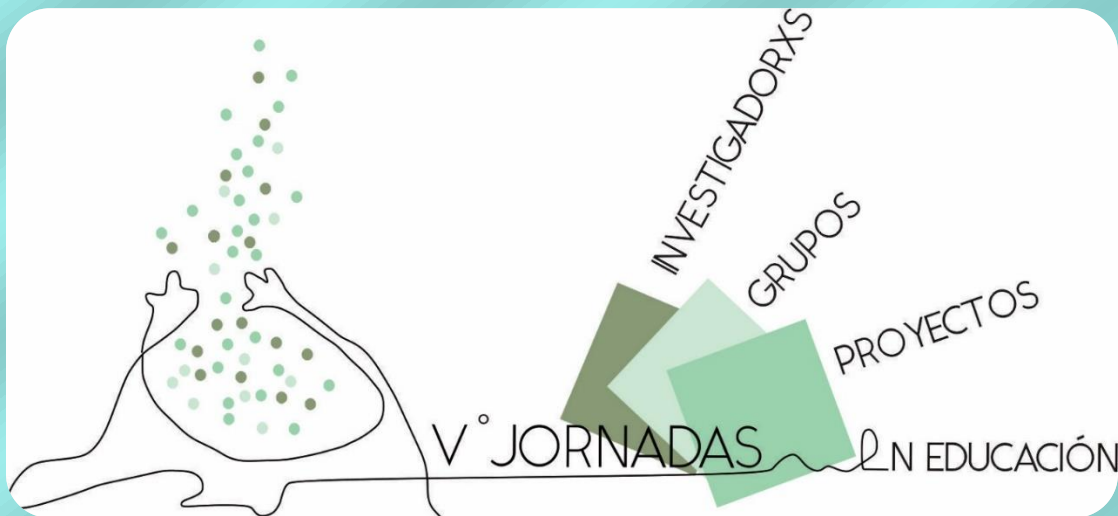
Montes, G. (2007). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm

Ojeda, Silvia y Lucero, María Martha (Comp.) (2014). *Cuentos fantásticos argentinos*. Cántaro. Editorial Puerto de Palos.

Piacenza, Paola (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos 1*, (1) 109-131.

Sardi, V. (2006). Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía. En *III Jornadas de Didáctica de la Literatura. Raros y malditos*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina
<http://3rasjornadasrarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/09/imaginaciones-didacticas-la-ensenanza.html>

Tosi, C. (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), 4-15.



ISBN 978-987-811-091-2

