

MULTIABEILIZACION

XII Jornadas de Investigación en Educación

Córdoba 2, 3 y 4 de agosto de 2023

Problemáticas contemporáneas e investigación educativa:
desigualdades, democratización y derechos

*A 40 años del
retorno a la
democracia*

*A 20 años del
fallecimiento de
María Saleme*

Actas XII Jornadas de Investigación en Educación : problemáticas contemporáneas e investigación educativa: desigualdades, democratización y derechos : tomo II / Verónica Elizabeth Ghisolfi ... [et al.] ; Compilación de Gabriela Lamelas ; Guadalupe Molina ; Editado por Valentina Vilches ; Dolores Otero Gruer. - 1a ed - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2024.
Libro digital, PDF - (Actas XII Jornadas de Investigación en Educación / Lamelas, Gabriela; Molina, Guadalupe)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1786-0

1. Educación. I. Ghisolfi, Verónica Elizabeth II. Lamelas, Gabriela, comp. III. Molina, Guadalupe , comp. IV. Vilchez, Valentina, ed. V. Otero Gruer, Dolores, ed.
CDD 370.72



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Autoridades de la FFyH – UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH - María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaría Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directora: Guadalupe Molina

Vice director: Jorge Lorenzo

Coordinación general

Gabriela Lamelas
Guadalupe Molina
Jorge Lorenzo
Vanesa Partepilo

Comité honorario

Alicia Acín
Silvia Ávila
Alicia Carranza
Elisa Cragnolino
Gloria Edelstein
Susana Ferreyra
Dilma Fregona
Graciela Herrera de Bett

Mónica Maldonado
Patricia Mercado
Estela Miranda
Silvia Roitenburd
Marcela Sosa
Silvia Kravetz
Liliana Vanella

Comité académico

Liliana Abrate
Nora Alterman
Sergio Andrade
Nancy Aquino
Jessica Arévalo
Gloria Borioli
Mariel Castagno
Alejandra Castro
Celeste Cerdá
María Fernanda Delprato
Juliana Enrico
Edurne Esteves
Octavio Falconi
Patricia Gabbarini
Eda Gelmi
Gustavo Giménez
Sandra Maria Gómez
Natalia Gonzalez
Gonzalo Gutierrez

Nora Lanfri
Verónica Lencina
Daniel Lemme
Eduardo López Molina
María del Carmen
Lorenzatti
Cecilia Martinez
Andrea Martino
Yanina Maturo
María Noel Mera
Marisa Muchiut
María Laura Muiño
Silvia Ortuzar
Marcela Pacheco
Mariela Prado
Gabriela Sabulsky
Celia Salit
Silvia Servetto
Eduardo Sota

Carolina Subtil
Eunice Rebolledo Fica
Gustavo Rinaudo
Carola Rodriguez
Adriana Tessio Conca
Ana Testa
Mariana Tosolini
Mónica Uanini
Analía Van Cauteren
Tito Villanueva

Comité organizador

Juan Pablo Balmaceda	Mauricio Cesar Kasprzyk
Lucía Beltramino	María Eugenia López
Priscila Ariadna Biber	Vanesa Viviana López
Marcela Carignano	Ivana Verónica Marcantonelli
Luciana Caverzacio	Yanina Débora Maturo
Susana Ferreyra	Carolina Yelicich
Manuel Alejandro Giovine	Sandra María Gómez

Presentación

A inicios de agosto de 2023 más de 750 investigadores, investigadoras, docentes y estudiantes de diferentes universidades y otras instituciones educativas de Córdoba y el país, nos nucleamos en las XII Jornadas de Investigación en Educación, bajo el lema: Problemáticas contemporáneas e investigación educativa: derechos, democratización y desigualdades. Dando continuidad a una larga tradición del Área de Educación del CIFYH, en articulación con la Escuela de Ciencias de la Educación, estas Jornadas constituyeron un espacio de encuentro para debatir, analizar y dar a conocer indagaciones que aportan, desde diferentes áreas y campos de conocimiento de las ciencias de la educación, a la comprensión de los problemas educativos del presente.

Entre sus objetivos principales, este evento académico buscó propiciar un diálogo comprometido entre instituciones, equipos e investigadores/es en torno a preguntas, desafíos y perspectivas teórico-metodológicas en la investigación de los procesos educativos; socializar e intercambiar saberes producidos en los últimos años sobre problemáticas clásicas y emergentes del campo educativo; generar y fortalecer redes entre centros y grupos de investigación; potenciar la articulación entre prácticas de investigación, docencia y extensión en torno a la producción de saber pedagógico situado; promover acciones para fortalecer la difusión pública del conocimiento producido desde la investigación educativa, entre otros.

Particularmente este año, a 20 años del fallecimiento de María Saleme y en el marco de la conmemoración de los 40 años de democracia ininterrumpida en nuestro país, las luchas, conquistas y ampliación de derechos marcaron los debates, considerando las articulaciones con los contextos (local, nacional, regional) atravesados por el incremento de la pobreza, la polarización creciente de la estructura social, la profundización de las diferencias ideológicas en clave dicotómica y la proliferación de violencias. En esta línea, destacamos un entorno preocupante en el que un porcentaje considerable de niñas/os, adolescentes y jóvenes se encuentran privados de derechos fundamentales, dando cuenta de deudas pendientes respecto a la justicia social y educativa, las desigualdades y las posibilidades de ampliación de oportunidades.

Meses después de la realización de las Jornadas, en este fin de año, nos enfrentamos a un escenario de consolidación y avance de las derechas. Por ello, retomamos aquellas preocupaciones y las enfatizamos frente a proyectos que tienden a la intervención desregulada del mercado en el campo educativo, las amenazas a la educación pública y al sistema científico, y la desatención a las condiciones dignas para el trabajo docente.

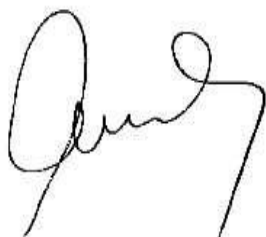
Las Jornadas contaron con 19 mesas temáticas que organizaron los 450 trabajos presentados, dos sesiones de presentación de libros y dos momentos destacados de encuentro general. Por una parte, un Foro sobre Investigación Educativa en el que participaron Sandra Carli (CONICET), Myriam Feldfeber (IICE-UBA), Susana Arguello (FHyCS-UNJu), José Yuni (CONICET, UNCA, UNVM, UNSE), Luis Porta (UNMdP, CONICET) y Silvia Servetto (FFyH y FCS-UNC), coordinado por Gabriela Lamelas (CIFYH y ECE-UNC) y Daniel Suárez (IICE-UBA). En esta instancia se abordaron dos ejes: 1) La producción de conocimiento en el campo educativo en un país federal: alcances, condiciones y prácticas; y 2) Convergencias y problematizaciones comunes en la investigación educativa. Por otra parte, contamos con un panel en torno a los desafíos de la democratización de la educación, a 40 años de la recuperación democrática, integrado por Graciela Morgade (UBA), Alejandra Birgin (UBA,

UNIPE), Rosario Badano (UNER), cuya presentación estuvo a cargo de Guadalupe Molina (ECE-FFyH-UNC).

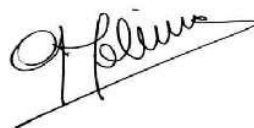
Como balance de lo transitado, cabe destacar que la defensa del derecho a la educación requiere de empeños colectivos, colegiados, generosos y mancomunados en el hacer. Empeños que a diario es posible reconocer en los territorios de intervención educativa, sostenidos en el reconocimiento y la legitimación de saberes y afectividades locales para procurar nuevas comprensiones, complejas y descolonizadas. Esta es una apuesta necesaria para revalorizar el vínculo pedagógico frente a las lógicas de mercado y las tendencias conservadoras de derecha que se despliegan en la inmediatez de la satisfacción compulsiva y en detrimento del deseo de conocimiento. La investigación educativa tiene la tarea fundamental de producir conocimiento, en estrecho vínculo con actores e instituciones en distintos ámbitos y contextos. Desde estos sentidos es que se puede avizorar la configuración de nuevos horizontes de posibilidades para los sujetos en sus territorios y comunidades, perspectiva y apuesta político-académica a la que estas Jornadas pretendieron aportar.

Ponemos a disposición las actas que reponen, a modo de memorias, las temáticas abordadas en la intensidad de los debates de cada mesa de trabajo.

Apostamos a que circulen, se amplíen y consoliden redes, se refuercen las apuestas.



Dra. Gabriela Lamelas
Coordinadora del Área de Educación del CIFYH
Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC



Dra. Guadalupe Molina
Directora
Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

ÍNDICE

Mesa 9. Aprendizajes en los escenarios actuales: subjetividades y vivencias en la escuela

Propuestas innovadoras de enseñanza durante el proceso de la residencia en los estudiantes de IV año del profesorado de Educación Física Quality ISAD

Martín Federico López

La experiencia de escolarización de los estudiantes egresados de la escuela primaria durante la pandemia en Córdoba

Verónica Elizabeth Ghisolfi

Aprendizajes situados, la actividad sociocultural mediada por herramientas de la cultura digital en el marco de la enseñanza remota de emergencia

Gabriel Armando Nieve

Procesos de conceptualización en la formación psicopedagógica universitaria

Sandra María Gómez. Mariana Etchegorry

Alumnos y escuela: reversiones posibles de una construcción en tensión

Gabriela Reynoso

Disrupciones epocales como oportunidades de aprendizaje. Acerca de generar condiciones

Natalia González. Juan Pablo Balmaceda. Ana Carola Rodríguez

Reconstruir la escolaridad: El Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) como espacio de justicia afectiva y gramática disruptiva

Daniela Blasco

Estrategias Inclusivas en la Enseñanza de Lengua Española a Estudiantes con Autismo

María Laura Grosso

¿Cómo se perciben los cuerpos danzantes en las instituciones educativas?

María Soledad Castro Giordano

Narrativas de educadoras/es y su impacto en las subjetividades de estudiantes privados de libertad

Alfredo Olivieri

Nuevas condiciones de época, nuevas condiciones de escolarización. Los aprendizajes construidos por docentes de educación secundaria en Córdoba en pandemia

José Francisco Oyola

Aprender en pandemia: las voces de las/os estudiantes
Lucia Beltramino. David Voloj

Análisis de los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Técnica, en Escuelas Secundarias de la Provincia de Santa Fe
Ignacio Cornaglia. Ivan Vidal. Marcela Carrivale

La voz de lxs estudiantes en la democratización del espacio escolar
Eugenia Jaime

Mesa 10. Trabajo docente y prácticas de enseñanza: curriculum, evaluación y dispositivos en la escolaridad obligatoria

Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Estrategias evidenciadas en las prácticas. Desde las intencionalidades hasta la evaluación de los aprendizajes. Un estudio de las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2020)
Liliana Catalina Peccoud. Silvia del Carmen Boccardo. Gabriela Noemí Alessandroni

La enseñanza de temas de la agenda contemporánea en la escuela secundaria. Una secuencia didáctica sobre el conflicto de la tierra para vivir: fundamentos, criterios y decisiones
Luciana Celeste Torres

La formación de competencias en los trayectos curriculares en la Escuela Secundaria - Preuniversitaria
Gabriela Elizabeth Ibañez. Macarena López. María Laura Mamaní

Acompañar las trayectorias estudiantiles. Desafíos y controversias del trabajo por campos de conocimiento en el nivel secundario
María Laura Almada. Carla Villagrán

Las prácticas educativas virtuales de nivel superior en contexto de pandemia
Ángel Gustavo Romero. Verónica A. Vargas. Natalia Lucia Mamaní

La elección de abanderado/a: resignificación de una práctica tradicional
María Cecilia Tosoni

Estrategias de enseñanza en entornos formativos de Escuelas Técnicas Secundaria de la Provincia de Santa Fe
Edgardo Gonzalez. Elizabet Gamboa

Curriculum, enseñanza y democratización de la educación secundaria en la provincia de Jujuy. Avances y continuidades de una investigación reciente
Mariela A. Montoya. Magdalena del Rocío Robledo. Silvana Noemí Alaca

Inquietudes acerca del qué enseñar
Vanesa Collet

La “inclusión educativa” en la trama de la vida cotidiana escolar: divergencias, tensiones y conflictos
Adriana Migliavacca. Patricio Urricelqui

Criterios para la definición de contenidos: valoraciones de docentes de educación primaria
Diego Díaz Puppato. Mónica Matilla. Melisa Cristiani

Cultura profesional y trabajo docente en la Patagonia Austral. Atravesamientos socio-subjetivos emergidos con la pandemia
Valeria Bedacarratx

Aproximaciones al trabajo de enseñar de profesorxs de educación secundaria en Pandemia
Octavio Falconi. María Eugenia Danieli. Paula Mariana Schargorodsky

Mesa 11. Educación rural: debates y problemáticas actuales en contextos de cambio

Educación Secundaria Rural en la provincia de Salta: la puesta en acto de la extensión de la escolaridad obligatoria en colegios secundarios mediados por TIC
Viviana Marcela Tarifa Fernández

Apropiaciones locales de políticas de educación rural: las trabajadoras “territoriales” del EMER y el PROMER en Entre Ríos
María Emilia Schmuck. Eva Mara Petitti

Estructuras curriculares y pautas de funcionamiento para la educación secundaria rural en Entre Ríos. Una aproximación a las condiciones de escolarización rural desde las normativas y los antecedentes académicos
Herminia Frizzo

Jóvenes y dinámicas de relación urbano-rurales. Alternancia de contextos y usos estratégicos en la ruralidad cordobesa
Verónica Virginia Ligorria

El espacio escolar en la escuela secundaria rural: movimientos, variaciones y encuentros
María Florencia Serra

Escuelas y familias de espacios rurales: un análisis sobre el vínculo comunicacional como arista central para sostener la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia por Covid-19
Lorena Colignón. María Elena Rougier. Lorena Noemí Romero

Estudiantes campesinos en la UNC: algunas categorías conceptuales para analizar su experiencia estudiantil universitaria
Roxana Mercado

Reflexiones acerca de dos investigaciones sobre estudiantes de agronomía. Diferentes modos de construir el objeto de estudio en Antropología y en Ciencias de la Educación

Mercedes Catalina Funes

Experiencias formativas laborales de jóvenes y familias en contextos rurales en transformación
Kest Ambrogi. Macarena Romero Acuña

Análisis de espacios formativos del agronegocio en contextos de conflictividad socioambiental
Guillermina Carreño

Primeros acercamientos etnográficos a experiencias de educación ambiental en escuelas rurales (Santa Fe, Argentina)
Lucia Caisso. Verónica Bono. Verónica Ligorria

Avances del trabajo de campo en un estudio de los procesos de disputas y propuestas de educación campesina en el Departamento de Lavalle, Mendoza (Argentina)
Elisa Cragolino. Conceição Coutinho Melo

Nucleação e fechamento de escolas de várzea na Amazônia Paraense
Juliana Figueira Nogueira. Anselmo Alencar Colares

“Violencia de género”: una categoría social en disputa entre políticas educativas en el espacio social rural del noroeste de Córdoba
Catalina Figueroa

La formación de grado y la formación permanente para el trabajo docente en la escuela rural: una investigación sobre deudas, legados y ausencias
Limber Elbio Santos Casaña. Mariana Gabriela Mercadal Lema

Prácticas artísticas/educativas en el contexto rural tucumano: Sentidos que las configuran y sus demandas a la formación docente inicial y continua
Viviana Reyes

El aula rural plurigrado del sudoeste bonaerense. Algunos avances
Mabel Díaz

El vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural
Eleonora Nyez

Filosofar en la escuela rural: debates y perspectivas a partir de propuestas docentes innovadoras
Roxana Soraire. Griselda Puca Orazabal

Procesos de inclusión educativa en escuelas de educación primaria del sur de Chubut: acerca de las construcciones de saberes y prácticas de los maestros de apoyo a la inclusión en contextos de ruralidad y desigualdad social
Cristina Pereyra. Gladis Diaz. Gilda Valente

La Planificación Institucional en una Escuela Rural de la Provincia de San Luis
Andres Sebastián Lopez. Maria Fermina Moreira

Sujetos y Procesos Formativos en la Escuela Multinivel Las Arquitas de Tucumán
Constanza Sofía Alella

Sentidos de la Educación Física en escuelas rurales primarias del norte de Córdoba
Yamila Nadir Airut. Mariana Judith Correa

Mesa 12. Educación de jóvenes y adultos

La inclusión educativa y el reconocimiento de la diversidad en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos de nivel secundario. un estudio en la provincia de San Juan
María Inés Díaz Alonso, Silvina Marcela Carelli, Alicia Silvina Millani

“Lo que le resultaba a cada uno”. EDJA, tecnologías digitales y pandemia
Luis Alfredo Bearzotti

Escaleras y toboganes: las prácticas de enseñanza y el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Narrativa pedagógica de una experiencia de formación continua situada de los docentes del CENS de la modalidad de jóvenes y adultos de Mendoza en el período 2020
María Fabiana Vega

Procesos de formación docente inicial y de alfabetización de jóvenes y adultos
Gloria Edith Beinotti

“¿Cuándo se da clases?”: Procesos de apropiación del quehacer docente de los tutores estudiantiles en el campo de la EDJA, en contexto de pandemia
Valentina Saldari

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Programa de Reinserción Escolar para mujeres adultas madres “Aula Mamá”
Lisandro Alberici

Los materiales educativos elaborados para EPJA primaria en pandemia: aportes para la enseñanza de la matemática
Lucrecia Saavedra

Caracterización de estudiantes y prácticas docentes en la educación permanente de jóvenes y adultos en la provincia de San Juan
Marcia Miguel. Silvana Peralta. Patricia Zuliani

El Trabajo Docente de los Asesores Pedagógicos en la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos de la provincia de Entre Ríos
Paula Mariana Dalinger. María del Carmen Ulrich

Experiencias docentes y secundaria de jóvenes y adultos en Córdoba: aproximaciones para su estudio
María Mercedes Ramírez

Conocer expectativas de futuro para intervenir. Una experiencia de Prácticas Profesionales Supervisadas en el CENMA Santa Rosa de Calamuchita.

Daniel Martínez

Construcción de significados en torno a la educación secundaria de jóvenes y adultos: Un estudio exploratorio- descriptivo desde la perspectiva docente en un CENS de Santiago del Estero.

María Emilia Mercado Baudino

La educación de adultos y el programa secundaria con oficios: los sentidos de la propuesta de formación

Mariel Onnainty. Diana Vila. María Eugenia Cabrera

Educação de Jovens e Adultos em Espaços Rurais: Educação no Campo é Direito, Não é Esmola!

Rafael de Abreu Ferraz. Elisangela Bernardes do Nascimento

Programa de inclusión primaria

Silvia Previgliano. Gustavo Ranzuglia

Pensar la Escuela. Un estudio desde la cárcel de mujeres en la Provincia de Catamarca

Brenda Hidalgo

Políticas educativas y continuidad pedagógica: la EPJA en Córdoba y Chaco

Mariana Tosolini. Gladys Blazich. María del Carmen Lorenzatti

Políticas socio educativas y prácticas de la EDJA en la provincia de San Juan

Carina Fraca. Patricia Zuliani. Silvina Carelli

Gestão democrática: princípio fundamental da educação brasileira

Luciana Bandeira Barcelos

Volver a empezar...y terminar. La secundaria, una "cuenta pendiente" en las biografías de dos mujeres estudiantes

Mario Villanueva. Amalia Homar

Reflexiones acerca de las narrativas de estudiantes de la educación secundaria de jóvenes y adultos

Gisel Alul. Alfonsina Francisconi. Mario Villanueva

Investigar procesos de educación permanente de adultos mayores. Los primeros pasos.

Annabella Giunta

Prácticas pedagógicas y sentidos docentes sobre experiencias socio educativas de estudiantes: aproximaciones teórico metodológicas. Educación a distancia, enseñanza matemática

Jorge Ceballos

Una indagación en un taller de carpintería: desafíos metodológicos de reconstrucción de prácticas de medición

María Fernanda Delprato. María Laura Lamarque

Pesquisa Coletiva Constelações Analíticas do Direito à Educação: cartografando o percurso de

pesquisadoras(es) em busca de sentidos para a diversidade e para a dignidade humana
Elisangela Bernardes do Nascimento. Rafael de Abreu Ferraz

Reflexiones acerca de la producción de conocimiento en la modalidad de educación de jóvenes y adultos
Amalia Homar. Alfonsina Francisconi

Prácticas estudiantiles y producción de conocimiento en organizaciones populares
Ana Clara De Mingo. Diana Gabriela Vila. Álvaro Javier Di Matteo

Sentidos y estrategias que construyen egresados de secundaria en modalidad de jóvenes y adultos y mayores de 25 años sin secundaria completa al asistir a la universidad
Diego Adriano Espinós. Laura Montero

Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas con población bilingüe: un proyecto de traducciones del castellano al guaraní
Marcela Kurlat. Andrés Leiva. Diego Chichizola

El género epistolar anónimo como vector político. Una experiencia de correo en una primaria para jóvenes y adultos
Leandro García Ponzo

Pensar desde una perspectiva de género los procesos de apropiación de la cultura escrita.
Carla Cotta

“Yo ya me animé hacer un trámite sola”. Conocimientos escolares de cultura escrita: usos, relaciones y sentidos en estudiantes jóvenes y adultos
Rocío Arrieta

En territorio de lectores y escritores. Prácticas letradas en una escuela secundaria de la EDJA en Córdoba
María Luz Galante

Mesa 13. Curriculum, enseñanza y evaluación en campos disciplinares específicos

¿Cómo enseñar a leer noticias críticamente en las aulas?
Flora Perelman

Profesores destacados en la enseñanza de la lectura en segundo ciclo del nivel primario
Adrián Narváez. Fabiana Cáceres

Un estudio con docentes de escuelas asociadas a los IFD de la Congregación de Hermanas Mercedarias del Niño Jesús
Pablo Rosales

Concepciones docentes acerca de la enseñanza de la lectura de textos literarios en la alfabetización

inicial

Pablo Rosales. Paola Ripoll. Noelia Funes

Alfabetización disciplinar y formación docente. Algunos resultados preliminares del trabajo de campo

Paul Alexis Carrera. Melina Natalí Cuello

Alfabetización lingüística: el rol de la gramática en la escritura de textos académico- científicos

Martín Capell. Fabián Negrelli

El impacto de la calidad de los materiales didácticos en gramática y fonética inglesas: resultados de un proyecto de investigación

Fabián Negrelli. Martín Capell

Núcleos Jurídicos en la enseñanza de la escuela secundaria

Eliana Barberis. María Ruiz Juri

El Rol de las Disciplinas Académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Una Mirada desde los Documentos Institucionales. Parte I

Verónica Muñoz. Andrea Garofolo

El Rol de las Disciplinas Académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Una Mirada desde los Documentos Institucionales. Parte II

Luciana Remondino. Luciana López

El Rol de las Disciplinas Académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Una Mirada desde los Documentos Institucionales. Parte III

Malena Padula. Natalia Baudino. Valentina Rocca

Pensar el sentido de la escuela contemporánea desde la investigación en didáctica de la historia y ciencias sociales

Graciela Funes. Víctor Salto. María Esther Muñoz

Diálogos sobre la enseñanza de conceptos didácticos de las ciencias sociales

Analía Segal. Gabriela Lamelas. María Eugenia Rosso

Leer para aprender en la escuela secundaria: una secuencia para abordar la teoría del valor en economía

Juliana Tonani. Ezequiel Santiago Rodríguez

Análisis de una propuesta de enseñanza de las operaciones del campo multiplicativo en un dispositivo del Plan Matemática para Todos

Lorena Vignolo. María Fernanda Delprato. Nicolás Gerez Cuevas

Interacciones que grupos emisores y receptores establecen en situaciones de comunicación de figuras geométricas con GeoGebra

Rafael Adrián Cornejo Endara

Algunas reflexiones en relación al arrastre en la validación de una tarea de construcción geométrica con

uso del GeoGebra
Ana Inés Cocilova

Pensamiento visible en la enseñanza de la Física y su incidencia en los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria
Marcela Carrivale

La alfabetización disciplinar en la formación de profesores para enseñanza media. Análisis inicial sobre cómo se desarrolla en el Profesorado de Física del Instituto Simón Bolívar de Córdoba
Miriam E. Villa. Julieta Santo

Apropiación del lenguaje matemático en las instancias evaluativas de Matemática II en la Facultad de Ciencias Económicas-UNRC
Sonia Noemí Curti. Juan Manuel Gallardo. Luis Gabriel Bianco

Mesa 14. Tecnologías, entornos y plataformas digitales en los procesos educativos

Educación virtual en emergencia. Políticas institucionales, estrategias pedagógicas y tecnológicas en la Carrera de Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de Santiago del Estero durante el ciclo lectivo 2020 y 2021
Alvaro Tomas Bulacio Rodriguez

Trayectorias académicas: Posibilidades y condiciones socio económicas de estudiantes catamarqueños en tiempo de pandemia
Etel Zoelí Nuñez Piñeiro. Lautaro Gabriel Villagra Martinez. Ana Griselda Diaz

Alternancia de modalidades: ¿un modelo que continúa? El caso de las Escuelas Preuniversitarias de la UNCA.
Patricia Evangelina Caffettaro. María Cecilia Guardia. María Sol González

Mediaciones tecnológicas en la clase de inglés de Escuela Secundaria: intervención pedagógica en tiempos de postpandemia.
María Virginia Gonzalez. Carla María Gariglio. Lía Judith Fernández

Dificultades encontradas al estudiar en la universidad con mediación de TIC durante la pandemia
María Nazareth Romero. Patricia Mónica Núñez

Desigualdades Educativas en torno a la TICs: miradas hacia escenarios pos pandemia
Jorge Rubén Lorenzo. Vanesa López

Tecnologías digitales en la educación primaria: saberes y prácticas docentes desde una perspectiva integral
Natalia Monjelat

La continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: un estudio sobre los modos de inclusión de TICs

en la escolaridad de nivel primario

Jorgelina Yapur. Sandra Gómez

Las propuestas audiovisuales ofrecidas durante la primera infancia a niños y niñas con discapacidad intelectual en la Ciudad de Córdoba. Una mirada desde la Educación Especial

Marianela Crespín

Una mirada desde las perspectivas docentes acerca del uso de tecnología en nivel inicial

Paula Díaz. Gabriela Raynaudo. Olga Peralta

La Construcción de Ciudadanía Digital en Estudiantes Secundarios de Tucumán en Pandemia

Néstor Adrián Amado

Formación docente y agencia. Desafíos y debates actuales en torno a las TIC

Daiana Yamila Rigo

La formación docente artística: ¿tecnovivio o convivio?

Norma Cristina Figueroa. Carolina Soledad Panire. Javier Sebastián Torres

Arquitectura de la clase. Un estudio sobre la clase pensada y la clase montada en entornos virtuales

Eliana Arévalo. Melisa Sourerian. Paola Roldan

Investigar sobre la enseñanza del pasado reciente a partir de un documental interactivo. Experiencias a partir de El Campito en escuelas secundarias y espacios de formación docente

Analía Segal. Jaime Piracón. Mariana Ladowski

Tecnologías Digitales en la Formación Docente desde las Universidades Nacionales: Primeras líneas e ideas centrales para iniciar la investigación

Ariel R. Canabal. Agustín Pizzichini. M. Beatriz De Anso

EdTech y sistemas educativos: una relación en tensión

Lucila Dughera. Fernando Bordignon

Desarmando las plataformas educativas digitales. Notas sobre la plataforma digital “Mi Escuela” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Gabriela Giacomelli

Digitalización, plataformización y datafización de la educación universitaria. Aportes conceptuales y reflexiones en el marco de una investigación en curso

Milagros Rafaghelli. Candela San Román. Marianela Turriani

El uso de la metáfora en los discursos docentes en torno a la relación TIC y Educación: un estudio realizado en las Carreras de Licenciaturas en Educación en la Universidad Nacional de Chilecito, Provincia de La Rioja, en el Año Académico 2016

Luciana María Martínez

La relación entre TIC y Educación de Jóvenes y Adultos en la Ley Provincial de Educación de La Rioja y en el Diseño Curricular de Educación Para Jóvenes y Adultos (Provincia de La Rioja)

Luciana María Martínez

Mesa 15. Universidad: políticas, dispositivos y sujetos

Hacerse autores del trabajo final de licenciatura. Desafíos de un género y un dispositivo institucional
María Eugenia López

De escritores a autores: construir autoría en el egreso a las carreras de Psicopedagogía- Psicomotricidad-
Pedagogía Social

Carolina Cernusco. Claudia María Rodríguez. Valeria Durán

Criterios de evaluación de proyectos finales de arquitectura. Puesta en valor del proceso de aprendizaje
de los estudiantes.

Cristian Gonzalo Sguario. Federico Ariel Vives. María Guillermina Sánchez

La convivencia en la comunidad universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras UNT: perspectivas
actuales, dispositivos y sujetos

María Gabriela Chávez. María Claudia Díaz. Juana Benita González

El asesor pedagógico: configuraciones en el ámbito universitario

Leticia Vargas. María Sol González. Lis Varela

Indagaciones en el marco de una Práctica Profesional Supervisada

Nélida Nieves del Valle Federico

Escolarización y poca autonomía estudiantil: evaluaciones y dilemas morales en la universidad bajo el
mandato de inclusión

Mirian Daniela Martín Lorenzatti

Políticas de ingreso a la Universidad, a 40 años del retorno a la democracia y al cogobierno

Leandro Inchauspe

Dinámicas de inclusión y desigualdad en la universidad pública: políticas de acompañamiento
estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario

María Luz Prados

Derecho a la educación superior e inclusión educativa en carreras de ingeniería durante tiempos de
Covid-19

Patricia Tilli. Fernando Nápoli

La inclusión de jóvenes latinoamericanos que migran para estudiar en la Universidad Nacional de
Córdoba

Sandra María Gómez

¿Es posible introducir la dimensión socioemocional en un espacio universitario para fortalecer la
permanencia? Formas de una experiencia desafiante

Adriana Montequín. Vanina Bottini

Trayectorias estudiantiles en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: sentidos y

representaciones sobre la educación universitaria y la participación

Analía del Valle Motos. Marcelo Mosqueira

El tránsito a la universidad de jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en Perú

Luciana Reátegui

Reflexión docente en el primer año universitario: la propia práctica, su deliberación y autoevaluación

Mariana Fenoglio. Adriana Bono. Yanina Boatto

Democratización educativa cualitativa en la Delegación de los Valles sanjuaninos

Roberto Dacuña. Paula Diana Bunge. Estefanía A. Gaillez

El ingreso universitario en pandemia. Tramas y voces entre la propuesta institucional y la experiencia del sujeto

Fabiana Yañez. Déborah Saientz

El ingreso a la universidad pública en Argentina: mapeo de dispositivos y tendencias

Pablo Daniel García. Emanuel Cristhian Aguilera Muñoz. Mariela Lorenzatto

El Oficio De Ser Estudiantes: Factores Protectores y De Riesgo En Ingresantes a Psicología

Mónica Fornasari. Ezequiel Olivero. Rocío Sánchez Amono

Elección y permanencia en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM): Análisis de resultados de la primera toma del cuestionario IRIS en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)

Manuel Benítez

Pensando en trayectorias educativas universitarias de estudiantes con discapacidad a través de políticas académicas inclusivas en la Universidad de Río Cuarto. Avances de una investigación

Silvia Graciela Castro. Paola Rossi. Ma. Florencia López Sosa

La enseñanza de la psicología en la formación docente inicial universitaria. Avances de un estudio de caso

María Ana Dosio. Silvina Cimolai

La formación en docencia de lxs formadorxs de enfermerxs universitarixs: aportes de una investigación cualitativa

Claudia Agüero

El dispositivo cine en los procesos de formación académica

Emilce Hernández

Del aula a la Asamblea Universitaria: los escenarios de una etnografía sobre género y formación médica en la Universidad de Buenos Aires

Eugx Grotz

Territorios ESI: Una experiencia de extensión crítica en clave feminista

Romina Leila Miani. Florencia Eve Catelani. Joaquín Modesto Aira

Entre regulaciones curriculares y tendencias regionales, la ESI en la formación docente universitaria de las Ciencias Sociales y las Artes

Andrés Malizia. Soledad Agustina Malnis Lauro

La formación de posgrado desde coordenadas íntimas. Recuperando la condición narrativa y autobiográfica de la profesión académica universitaria.

Jonathan Aguirre. Luis Porta

Los Doctorados en Matemática y Ciencias de la Computación en tres países del MERCOSUR, en clave comparada. Los Doctorados en Matemática y Ciencias de la Computación en tres países del MERCOSUR, en clave comparada

Silvia Naveiro

Formación pedagógica en la universidad en tiempos de pandemia y pospandemia: la experiencia de una diplomatura de posgrado de la UNT

Melina Lazarte Bader. Marina Inés Perl. Mariana Madozzo

Experiencias de evaluación en la educación virtual. Un estudio de caso

Marlene Soledad Steier. Gabriel Levi

El rendimiento académico de los estudiantes que cursan Contador Público en el Plan de Estudios 2020 de la FCE- UNRC

María Lorena Videla. Sonia Noemí Curti. María del Carmen Regolini

Formación docente en la Universidad: tensiones y desafíos en torno a diferencias que desiglan

Maria Gabriela Soria. Gabriela Ibañez. Fabiana Yañez

Prácticas de evaluación en la Universidad, en contexto de pandemia: huellas de una política en las trayectorias de los estudiantes

María Alejandra Rueda. Analía Guardo

Articulación en el Nivel Superior: una mirada desde la pos pandemia

Bárbara Soledad Gregorini. Dafne Belén Viegas Iglesias. Daniela Ximena Danielli

Estrategias de estudio de estudiantes universitarios catamarqueños durante la pandemia

María Celeste Sánchez Escalante. Josefina Florentino. Ana Griselda Díaz

Estudiantes de formación docente y pandemia: las dificultades en sus trayectorias. El caso de la FED-UNCuyo

Jorge Alejandro Asso. Ana Claudia Elgueta. María Gabriela Herrera

El laboratorio, territorio formativo en la Documentología

José Luis Garay Broggi. Emilia Gabriela Bruquetas Correa. Aníbal Roque Bar

Las regulaciones en torno a la docencia en la Universidad Nacional de Tucumán durante la pandemia COVID-19 (2020-2021)

Mariana Brandoni. María Sofía Gargiulo. Fernanda María Marcehese

Habilidades Socioemocionales: Estrategias Epistémicas en Trayectorias Universitarias
Mónica Fornasari. Marisabel Oviedo. Gisela Lopresti

Educación Superior y Discapacidad. Reflexiones acerca del ingreso en la Universidad Nacional de Río Cuarto
Betiana Elizabeth Olivero. Jorge Emilio Faino

Entramado de la discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto
Silvia Castro. Catalina Vettorazzi

El cambio curricular en el Profesorado en Educación Especial de la UNRC. Un espacio de participación posible
Mariana Gianotti. Débora Cavallone Marcos. Serenella Spiatta

Prácticas de internacionalización en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Un análisis sobre la recontextualización de las Políticas Nacionales de Internacionalización de la Educación Superior en el periodo 2017-2020
Silvana Lorena Lagoria. María Clara Brunori

Investigación y gestión académica: una relación necesaria para la producción de conocimientos sobre el currículo universitario.
Alicia Zamudio. Sandra Leiva. Adriana Fernández

Curriculum universitario y componente práctico de la formación para las profesiones: investigaciones acerca de la complejidad de su enseñanza
Alicia Zamudio. Sandra Leiva. María Victoria Fernández

La configuración de la investigación en educación a 40 años de la vuelta a la democracia
Melisa Cuschnir. Mariángela Napoli

Nuev*s agentes universitari*s en torno a la creación de repositorios institucionales de acceso abierto en las universidades argentinas
Marcela Carmen Pacheco

La performatividad de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria: aportes conceptuales para su indagación.
Edurne María Esteves

Mesa 9

Propuestas innovadoras de enseñanza durante el proceso de la residencia en los estudiantes de IV año del profesorado de Educación Física Quality ISAD

López Martín Federico, lopezmartinfederico@gmail.com

Palabras clave: Enseñanza, Aprendizaje, Innovación, Práctica docente, Educación Física.

Esta ponencia es producto de la propuesta de intervención realizada como trabajo final de Maestría en Educación Física y Deporte en la Universidad Nacional de Avellaneda. Se inscribe en el campo de la práctica docente en Educación Física, particularmente la que desarrolla los procesos de enseñanza y de aprendizajes de los estudiantes residentes de IV año en la escuela secundaria, durante el ciclo lectivo 2021.

Ante las problemáticas antiguas y las nuevas, bajo la coyuntura sanitaria COVID – 19, se introdujo a los futuros docentes a propuestas innovadoras de enseñanza. Para ello, se elaboró un ciclo de laboratorios de experiencias en Educación Física (EF de ahora en adelante) orientado a la escuela secundaria, intentó favorecer el desarrollo de competencias didácticas, técnico/profesionales de forma complementaria a la cursada regular. Este espacio procuró articular, por un lado, las demandas de la Práctica Docente IV en el proceso de formación y, por otro lado, las necesidades de los estudiantes durante el proceso de su residencia.

En una primera instancia del trabajo de campo se llevaron adelante entrevistas al equipo directivo, se encuestaron de forma voluntaria y anónima a 89 estudiantes residentes de la Práctica Docente IV y se analizaron los programas de los docentes con los cuales se dialogó posteriormente. En un segundo momento, luego del análisis de la información, se diseñó la propuesta de formación complementaria en donde se definieron las temáticas, la modalidad, y las estrategias didácticas poniendo énfasis en métodos activos de enseñanza con el fin de abordar las necesidades detectadas.

Las temáticas desarrolladas fueron: 1. Taller de construcción y diseño de escenarios para el aprendizaje en EF, 2. El aprendizaje basado en problemas en EF. 3.El aprendizaje basado en proyectos en EF, 3. 4. Propuestas de gamificación como recurso didáctico en EF, 5.El aprendizaje con dispositivos móviles y 6. La evaluación formativa en EF. Como estrategia didáctica se utilizó el formato pedagógico laboratorio bajo organización destinada, prioritariamente, al aprendizaje en articulación teórica y práctica tomando como eje el desarrollo procedimental.

El ciclo de laboratorios de experiencias en EF orientada a la escuela secundaria, se desarrolló en 8 encuentros gratuitos consecutivos de forma semanal bajo la modalidad virtual logrando alcanzar a una totalidad de 46 estudiantes y 3 docentes.

Como resultado de su implementación se observa una contribución significativa en los aprendizajes adquiridos en los estudiantes. Esta afirmación se expresa mediante la desaparición de la categoría bajo y suficiente que confiere al nivel de habilidades o conocimientos al final del laboratorio, registrando una redistribución positiva de un 45% promedio. Los valores que más crecen tienen que ver con la categoría excelente con un incremento promedio de 22% y la categoría alto con un con incremento promedio de un 18,3%. La movilidad de los aprendizajes de los estudiantes resultó más significativa en las temáticas relacionadas con la enseñanza y las formas de llevar adelante el proceso didáctico, que en las propuestas de evaluación formativa y de recursos digitales. Las declaraciones de los estudiantes sobre las categorías del modo didáctico (Aisenstein, 1995) en cuanto a lo aprendido recaen, por un lado, en relación a los objetivos/contenidos y, por otro lado, en medios de la enseñanza/organización de las variables. Esto quiere decir, que recurren tanto a sus fines y contenidos, el saber disciplinar, y a la forma en la que se adquiere el aprendizaje o cómo fue transmitido, el saber didáctico. En esta dirección, en relación al conocimiento de la materia (Gómez, 2019) se registra un aumento del conocimiento sustantivo y sintáctico de la materia.

En función al análisis de las categorías de la didáctica de lo grupal (Souto, 1996) se identifica como relevante el aprendizaje de modo cooperativo. Se advierte que las intervenciones de los estudiantes durante los laboratorios mejoran cada vez que son realizadas, estas van de análisis generales a específicos. En consecuencia de la acción y reflexión en conjunto, el error se convierte en el motor del aprendizaje. Producto del intercambio y la participación, se reconoce un alto nivel de transferencia a la acción de enseñar. Lo expresado guarda relación con el tratamiento del nivel de semiosis de segundidad sobre la trama relacional, en la que el saber ha sido construido con carácter situado (Gómez, 2019).

Conforme a la contribución del saber disciplinar, pedagógico, tecnológico (Harris y Hofer, 2009) se observó un incremento del desarrollo de las estrategias didácticas. Estas les permitieron a los estudiantes hacer valer las herramientas digitales a su máxima expresión y desarrollar la habilidad suficiente para seleccionarlas, administrarlas y poder aplicarlas en procesos de enseñanza y de aprendizaje propuesto para su abordaje.

El ciclo de laboratorios de experiencias logró incorporar al campo de la Práctica Docente IV, aprendizajes que no eran considerados o abordados por los docentes en sus espacios curriculares y que fueron significativos, tanto para los estudiantes como para los docentes que asistieron de forma sistemática.

Este espacio tuvo que adaptarse a los diferentes cambios que se fueron desarrollando a partir de las medidas sanitarias. No obstante, su ejecución desde la virtualidad y su propuesta didáctica introduce a pensar nuevas formas de vincularse en la administración de los aprendizajes y la utilización de sus recursos. En efecto, se considera necesario continuar indagando y analizando continuidades y rupturas, producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF en la formación de la práctica profesionalizante durante el periodo de aislamiento social preventivo obligatorio en el ciclo lectivo 2020.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. (1995). El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo IV. Bs. As.; Mino y Dávila Editores. Págs. 30 a 46.
- Gómez, R.; Scarnatto, M.; Montero Labat, E.; Gronchi, L.; Ghe, M.; Hirsch, E.; Pacheco Agrelo, D. (2019). Escenificar el saber en condiciones enseñables: el papel del conocimiento de la materia en la construcción de competencia didáctica en Educación Física. 13 congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Harris, J y Hofer, M. (2009). Social studies learning activity types. Descargado de College of William and Mary, School of Education, Learning Activity Types Wiki: <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SocialStudiesLearningATs-Feb09.pdf>.
- Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales. Documento básico. Fundación Santillana.

Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni A. W. y otros. "Corrientes didácticas contemporáneas". Bs. As. Paidós. (Fragmentos y síntesis de pp. 121-139)

La experiencia de escolarización de los estudiantes egresados de la escuela primaria durante la pandemia en Córdoba

Verónica Elizabeth Ghisolfi

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba correo electrónico: veronica.ghisolfi.528@mi.unc.edu.ar

Palabras clave: Experiencias, escolarización, pandemia, escuela de gestión privada, educación primaria.

Contenido

Este trabajo se enmarca en las primeras exploraciones de una investigación que pretende conocer cómo fue la experiencia de escolarización de los estudiantes del sexto grado, egresados en el 2021, en las condiciones de época impuestas por la pandemia del COVID-19. Lo novedoso de este trabajo es abordar como objeto de estudio las experiencias de escolarización en pandemia vinculadas a la formación de sectores sociales altos y medios altos de una escuela de élite¹, del ámbito privado de la ciudad de Córdoba. La indagación se encuadra en el Trabajo Final de Grado de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Partimos de reconocer que en ese inédito contexto del 2020 - 2021 para el mundo y la escuela en particular, la virtualidad mediada por las tecnologías se constituyó en una posibilidad para mitigar sus efectos en el sostenimiento de la continuidad pedagógica. En este marco, la escuela es entendida como una institución privilegiada para que el aprendizaje ocurra, un territorio que habilita tramas vinculares y nuclea el sentido de gran igualador social de recursos culturales. En un país como el nuestro, el virus desnudó dos nudos problemáticos: la falta de conexión de calidad -wifi o 4G - y la no disponibilidad de dispositivos tecnológicos. Esto profundizó las desigualdades sociales e hirió las trayectorias escolares, azotando las posibilidades para sostener o no el vínculo con la escuela. El reto asumido por este trabajo es centrarnos en sujetos que sí contaban con recursos económicos, materiales y simbólicos, para acceder y proyectar una escolaridad a distancia. Como es el caso de estudio en la escuela privada seleccionada, tradicional de la ciudad de Córdoba, formadora de élites², destinada a clases sociales medias/altas.

La ponencia presenta una primera aproximación al estado del arte realizado acerca de investigaciones que indagan en experiencias escolares de élites. En ese recorrido nos encontramos con las construcciones de Ziegler, Gessaghi y Fuentes (2017) sobre la experiencia escolar en escuelas secundarias elitistas bonaerenses, durante el 2017, en Argentina. El estudio pone de relieve las maneras en que se transmite el privilegio en escuelas muy diferenciadas, de carácter elitista. Interpretar sus hallazgos, abre la discusión sobre la existencia de estrategias que ofrecen en su propuesta cultural algunos colegios renombrados por su prestigio, lo que permite identificar circuitos escolares diferenciados.

Estos mecanismos de distinción, desarrollan un currículum complementario (a medida y exclusivo) al oficial con elementos distintivos para la formación de estos grupos más aventajados económica, social y culturalmente. Incluso, una serie de experiencias de aprendizaje, de presentación pública y de relación con los saberes que implican una apuesta por una formación familiarizada con posiciones, estéticas, y valores distintivos de los estudiantes. Se trata de un currículum que en cuanto dispositivo de selección es producido por las mismas escuelas que seleccionan experiencias, saberes y reorientan las políticas educativas oficiales. Esto, promueve afianzar y profundizar diferencias en dimensiones sutiles y explícitas de la experiencia escolar que asegura privilegios para estos sectores sociales y que la propia configuración del sistema educativo permite o legitima en el marco de ampliación del derecho a la educación (Ziegler et al, 2017, pp. 4-18).

En esa misma línea, la exploración de Giovine, M. A. (2021) se vale del estado actual de la oferta educativa a familias de clase alta, en Córdoba, Argentina. El objetivo central es indagar sobre las estrategias educativas puestas en juego por estas familias cordobesas en la elección y selección de las escuelas para sus hijos. Esta decisión, persigue el propósito fundamental de lograr la acumulación de credenciales, pero también, alcanzar la optimización de los instrumentos de reproducción de estos sectores, es decir, instituciones educativas de élite que garanticen redes duraderas y transferibles (Giovine, 2015, como se citó en Giovine, 2021).

Otro aporte a nuestra investigación es el estudio de Anderete Schwal (2020) quien reconstruye la aplicación del proyecto educativo “Seguimos educando” del Gobierno Nacional Argentino a fin de garantizar la continuidad educativa durante la pandemia y los efectos que este generó en la educación primaria de la ciudad de Bahía Blanca. La idea central de sus hallazgos es que la desigualdad escolar se replica e intensifica en condiciones derivadas de la cuarentena, donde la educación a distancia es posible para quienes tienen los recursos tecnológicos necesarios y se vuelve imposible para otros que carecen de ellos. Por esta y otras razones, afirma que la continuidad pedagógica se puede desarrollar según las características de cada institución educativa, el tiempo disponible de los padres para ayudar a sus hijos, los recursos tecnológicos de las familias de los estudiantes, incluso otras que forman parte del enseñar en tiempos excepcionales como, por ejemplo, los recursos pedagógicos de los docentes (p.9).

Este plan responde al interés genuino de diferenciarse a otras investigaciones que, en el marco de la pandemia, centraron sus intereses en el nivel secundario de reciente obligatoriedad y, sobre todo, en instituciones que atienden a sectores vulnerables donde las

tecnologías no eran una opción para garantizar la continuidad pedagógica. Y así, proponerse como objetivo principal dar cuenta de un área de vacancia identificable con la experiencia de estudiantes que sí podían acceder y proyectar una escolaridad a distancia durante este período.

Los avances en el trabajo de campo son incipientes y resultan de las encuestas autoadministradas a las familias de los estudiantes. No obstante, están pendientes y en curso, diferentes estrategias de recolección de datos que permitan recuperar las experiencias de los estudiantes. Este proceso inicial habilita la construcción de preguntas y dimensiones de análisis potentes para dar continuidad al proyecto y afinar la mirada en la unidad de análisis en cuestión.

¹ Cuando se hace referencia a instituciones educativas de élite, lo hacemos respecto de su posición en relación con las demás instituciones que están presentes en el campo educativo (cada campo tiene su sector dominante definido como elites). Estas instituciones se diferencian de las demás porque articulan una serie de mecanismos de distinción que van desde un currículum específico, la fuerte formación en idiomas, grandes infraestructuras, campos deportivos, nuevas tecnologías, intercambios internacionales, etc.

² Llamamos elites a aquellos sujetos que detentan posiciones sociales de privilegio alcanzadas en base al volumen, la trayectoria y el tipo de capital que poseen (ya sea económico, cultural o social en diferentes combinaciones) (Bourdieu, 1984).

Referencias

Anderete Schwal, M. (2020) Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 5–10.

<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>

Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de Educación*, 19(1), 181-198. doi:

<http://dx.doi.org/10.14516/fde.747>

Ziegler, Gessaghi y Fuentes (2017). Las propuestas curriculares en escuelas de élite en Buenos Aires: Diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Revista Páginas de Educación*. Vol. 11(2), 2-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1640>

Aprendizajes situados, la actividad sociocultural mediada por herramientas de la cultura digital en el marco de la enseñanza remota de emergencia

Gabriel Armando Nieve, CIFFyH, gabriel.nieve_09@unc.edu.ar

Palabras clave: Aprendizaje – Pandemia – Tecnologías digitales - Universidad

Contenido

El plan de trabajo “Aprendizajes situados, la actividad sociocultural mediada por herramientas de la cultura digital en el marco de la enseñanza remota de emergencia” se realiza en el marco de una “Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas” otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional. Asimismo, fue acreditado para el proyecto de investigación “Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba” aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) para los años 2018-2022 (Res. SECyT 472/18)

La crisis sociosanitaria provocada por la pandemia del coronavirus, implicó una reconfiguración de diferentes actividades sociales. El debate principal durante los últimos tres años fue sobre las condiciones de formación en el mundo, pivotando entre la modalidad presencial y la modalidad virtual debido a las restricciones de distanciamiento obligatorio. Si bien ha sido declarada el fin de la pandemia, pero sus marcas perduraran en nuestros cuerpos, mentes, memorias y vínculos. Se hace necesario preguntarnos sobre lo que sucedió, lo que hicimos y lo que logramos, pero los tiempos que corren aceleraron el proceso de metabolización de lo acontecido, dejándonos a merced del presente. Por ello, es pertinente el estudio del pasado, no solo como hecho histórico, sino como una revisión de un tiempo inédito donde, a pesar de las dificultades, en el sistema educativo se logro garantizar de alguna manera el derecho social a la educación.

En este caso, nos situamos en el nivel universitario, la formación de profesionales, durante el periodo de aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio, cuyo formato de instrucción lo denominamos “enseñanza remota de emergencia”. Como bien sabemos, a lo largo del 2020 y gran parte del 2021 “los sistemas educativos, escolar y universitario, se vieron obligados a abandonar provisoriamente su carácter presencial e iniciar un proceso migratorio hacia la virtualidad.” (Nieve, 2020, p.340) De ahí que surge la idea de enseñanza remota de emergencia, (Portillo Peñuelas, et al. 2020) en tanto parecería sintetizar las “limitaciones, tanto en relación con el control de la enseñanza a cargo de los docentes, como por la restricción de las interacciones entre profesores y alumnos y alumnos entre sí.” (Álvarez, et al. 2020, p.28-29) Frente a estas limitaciones y restricciones, la desigualdad social una vez más nos estalló en la cara (Terigi, 2020) y se tradujo en condiciones materiales insuficientes para acceder a la educación formal. Pues se tuvo que habitar otros territorios, que llevó al uso de las tecnologías digitales, en general, y a la configuración de entornos virtuales, en particular.

De esta forma, la pregunta central del plan de trabajo es *¿De qué forma se configuraron los procesos de aprendizaje situados en entornos virtuales de los estudiantes del segundo año del profesorado en Ciencias de la Educación, en el marco de la enseñanza remota de*

emergencia? Como hipótesis de trabajo planteamos que los procesos de aprendizaje de los estudiantes estuvieron condicionados en gran medida por las diversas mediaciones que las aulas virtuales de los espacios curriculares de segundo año lograron concretar. Específicamente nos focalizamos en las actividades configuradas como mediadoras de la cultura que fueron construidas para favorecer los procesos de interiorización y apropiación del objeto de conocimiento particular. En este contexto, es necesario considerar que las actividades pudieron estar complementadas por las cualidades de los recursos y módulos disponibles y los significados que construyeron lxs estudiantes sobre el uso de herramientas culturales digitales.

En esta línea, partimos de concebir los procesos de aprendizaje desde los enfoques socioculturales (Vigotsky, 1995, Wertsch, 1999, y Rogoff 1993), es decir, como procesos mentales vividos por sujetos inscriptos en tramas institucionales, contextuales y complejas. Esto implica una concepción que no esté escindida de las marcas de época que caracterizan la actividad del sujeto que aprende, sino que estas sirven como un lienzo de posibilidades para que desarrollen sus interacciones cognoscitivas, intersubjetivas e intersubjetivas. Por lo cual, conceptualizamos las tecnologías digitales como herramientas de la cultura y los entornos virtuales como un micro-contexto sociocultural donde sucede una acción mediada, el aprendizaje. Asumimos como perspectiva epistemológica el aprendizaje situado, en tanto, “todo proceso cognoscitivo ocurre a través de prácticas sociales ubicadas en un determinado contexto social y simbólico, en donde diferentes personas intervienen de manera directa o indirecta” (Saguesti, 2004, p.32)

El plan de trabajo tenía como principal objetivo comprender los procesos de aprendizaje situado en entornos virtuales de los estudiantes segundo año del profesorado en Ciencias de la Educación en el marco de la enseñanza remota de emergencia. Para ello, requería identificar las actividades que los estudiantes le asignaron el sentido de facilitadoras de relaciones con el saber; describir los significados puestos en juego por los estudiantes en el uso de herramientas culturales digitales dispuestas en el aula virtual; y caracterizar los recursos y módulos de las aulas virtuales, en tanto contexto micro-sociocultural, que construyeron los espacios curriculares del segundo año.

Definimos con la hipótesis de trabajo tres dimensiones de análisis para comprender los procesos de aprendizaje situado, mediados por entornos virtuales, de estudiantes universitarios. En primer lugar, las tecnologías digitales materializadas en el aula virtual que “mediatiza la actividad y, de este modo, conecta a los humanos, no solo con el mundo de los objetos, sino también con otras personas”. (Leóntiev, 1981, p.55 en Rogoff, 1993). En segundo lugar, la dialéctica entre el humano y las herramientas, es decir, los estudiantes y las aulas virtuales. Por ello, el análisis debe orientarse en “agente que actúa con modos de mediación”; (Wertsch, Tulviste y Hagstrom, 1993 en Wertsch, 1995, p. 49) dichos modos son las actividades a la que los estudiantes le otorgan la característica de haber facilitado el aprendizaje sobre el objeto de conocimiento de un espacio curricular específica. En tercer lugar, los significados que estos pusieron en juego en el uso de las tecnologías digitales. Ya que “el significado objetivo de los términos, es el uso compartido de un término, es con lo cual debemos, bajo el régimen del cual tenemos que regular el habla social”. (Baquero, 2018, p. 76)

Por lo tanto, pretendíamos privilegiar en la práctica de investigación sociocultural un abordaje cualitativo y complementado con técnicas de recolección de datos propias del enfoque cuantitativo. Pues, el uso de estrategias metodológicas intensivas posibilita “entramar procesos socioculturales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos”. (Achilli, 2005, p.64) Sin embargo, nos encontramos con diversas dificultades para acceder a la muestra en su totalidad y realizar un análisis más profundo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Logramos acercarnos al recorte empírico mediante la observación y registro documental de las aulas virtuales corresponden a los espacios curriculares del segundo año del profesorado en Ciencias de la Educación, tanto del primer como del segundo cuatrimestre del año 2021, ya que durante el 2022 se volvió a la presencialidad en todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Entendíamos que esas materias podrían haber sido cursadas por estudiantes de la Licenciatura, del Ciclo de articulación con egresados del nivel superior, estudiantes del primer año o que aún adeudan su cursado que ingresaron antes de la pandemia incluso.

Por ello, tuvimos que reconfigurar algunas cuestiones del plan de trabajo original, en ese sentido en vez de realizar un trabajo descriptivo en profundidad decidimos realizar un estudio exploratorio abordando las dimensiones explicitadas anteriormente. A lo largo del trabajo expondremos los resultados preliminares de la aplicación de nuestra herramienta de recolección de datos.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005) Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. 1ª ed. Rosario: Laborde Libros editor.

Álvarez, M. Gardyn, N. Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020) Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(3e), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

Baquero, R. (2018) Proyecciones psicoeducativas de la obra vigotskiana. Tensiones presentes. En Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento / Claudia Baca ... [et al.] ; compilado por Patricia Mercado ... [et al.] ; coordinación general de Cecilia Ziperovich ; Martha Ardiles ; Cristina Vairo ; editor literario Maria Leticia Gonzalez Almada ; Denise Ailen Aravena ; ilustrado por Tomas Sales. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Nieve, G. (2020) A la intemperie de lo que nos acontece. Reflexiones, búsquedas y preguntas en torno a lo educativo. EscríVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y aislamiento(s) / Paula Vega ... [et al.]; compilado por Guadalupe Reinoso; Alicia Vaggione.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades

Portillo Peñuelas, S. Castellanos Pierra, L. Reynoso González, O. y Gavotto Nogales, O. (2020) Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y

Educación Superior. Propósitos y Representaciones. 8 (SPE3), e589. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>.

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Saguesti, D. (2004) Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México, pp. 30-39.

Terigi, F. (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial UNIPE.

Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

Wertsch, J. (1995) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. 1ª Edición. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A

Procesos de conceptualización en la formación psicopedagógica universitaria.

**Sandra María Gómez, Universidad Católica de Córdoba,
Universidad Nacional de Córdoba,
Universidad Siglo 21,
sgomezvinales@gmail.com**

**Mariana Etchegorry, Universidad Provincial de Córdoba,
Universidad Católica de Córdoba,
Universidad Siglo 21,
marianaetchegorry@gmail.com**

Palabras clave: aprendizajes, psicogénesis, jóvenes, universidad, psicopedagogía

Resumen

El presente proyecto tiene como tema de investigación los procesos de construcción de conocimiento en estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, particularmente de nociones nodales como las de sujeto y aprendizaje.

Los objetivos generales buscan interpretar los procesos de construcción y transformación conceptuales que se generan y estructuran durante el trayecto formativo de estudiantes que cursan la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Católica de Córdoba y en la Universidad Provincial de Córdoba. Por otro lado, comprender las implicancias que tiene para las/os estudiantes la participación en instancias de la investigación, en tanto ésta propicia procesos de abstracción reflexiva sobre las concepciones que tienen y que se modifican a partir de las experiencias de aprendizaje en el proceso formativo universitario.

Buscamos comprender y explicar los procesos de cambio en el desarrollo de los conocimientos en la universidad, para dar cuenta de los modos y momentos constructivos de

éstos. Hay coordenadas temporales y espaciales para pensar estos procesos en el momento formativo universitario y las posibles fases constructivas en virtud de las experiencias de los sujetos estudiantiles tienen en el marco de una espacialidad definida por los aspectos específicos del contexto universitario.

Entendemos al aprendizaje desde un modelo analítico que considera una particular combinatoria de cuatro aspectos para investigar dicho proceso: la subjetiva, la social, la cognoscente y la corporal (Laino, 2000). Las formas de entender, de inteligir, de comprender el mundo que tenga un sujeto, van a depender de las experiencias y vivencias en su trayectoria de vida. Por tanto, estas dimensiones nos posibilitan considerar lo epistémico sin desconocer lo subjetivo y social. La centralidad estará puesta en las construcciones conceptuales, por ende, hacemos hincapié en los procesos de construcción cognoscente, pero desde una lectura que articula con lo subjetivo y lo social. Ello implica una concepción de un sujeto situado, contemplando trayectorias personales, escolares y sociales de las/os jóvenes que participen en este trabajo.

Interesa entonces, indagar e interpretar la actividad cognoscitiva, la cual concebimos como una transición gradual sin puntos de discontinuidad en el desarrollo, desde las construcciones infantiles, adolescentes hasta las de los adultos, tanto para quienes se dedican a la ciencia como para los que no lo hacen. Es decir que el conocimiento depende de la acción del sujeto como producto de una interpretación y reinterpretación que hace el sujeto en relación con la realidad a construir. Reconocemos una génesis de los conceptos, razón por la cual nos dedicaremos a abordar dos conceptos para los cuales los estudiantes ya cuentan con ideas previas que se irán transformando como consecuencia de las experiencias de aprendizaje en la universidad. Esos pasajes de las intuiciones a conceptualizaciones

científicas es lo que nos ocupa en esta investigación, en el marco de una institución donde la ciencia se transmite y se genera. Cabe aclarar que la ciencia es una institución social y, por tanto, el conocimiento será un proceso que tomará sentido y adquirirá significado en cada contexto. Es decir que el conocimiento debe estudiarse como un proceso solo entendible en un contexto histórico y social.

El foco de este proyecto estará puesto en los procesos de construcción conceptual en la universidad. Indagaremos los cambios nocionales cualitativos que se pueden generar en los sujetos a partir de situaciones, acciones y discursos en el marco de la formación disciplinar y su incidencia en las experiencias cognoscitivas. Ese análisis reconstructivo lo haremos desde la tesis genética y constructivista del conocimiento que propone Piaget (1979, 1980, 1982, 1986, 1998) en un nivel ontogenético. “La epistemología constructivista se propone, por el contrario, analizar en qué consiste que un individuo o la ciencia en un periodo dado, construyen lo que la misma sociedad considera como un nivel de conocimiento más avanzado” (García, 2000, p. 52)

El abordaje de la problemática se hará desde un enfoque cualitativo longitudinal, lo que permite entender procesos de cambio a lo largo del tiempo, para explorar los procesos cognoscentes y los cambios conceptuales en estudiantes de los primeros dos años y de quienes cursan el último año de la Licenciatura. Se busca realizar un análisis reconstructivo de los procesos, desde una perspectiva psicosocial y psicogenética, a los fines de dar cuenta de esos procesos de construcción conceptual en la universidad, e indagar los cambios nocionales cualitativos que se generan en los sujetos a partir de situaciones, acciones y discursos en el marco de la formación disciplinar y su incidencia en las experiencias cognoscitivas.

Se espera poder establecer secuencias de cortes temporales que se identifiquen como momentos reconstructivos (permanencias y modificaciones conceptuales) tanto a nivel individual como social-institucional.

Hemos realizado un trabajo de campo exploratorio en el año 2022 y hemos iniciado formalmente la nueva recolección de la información este año, con anteproyecto aprobado por la Secretaría de investigación y vinculación universitaria de la Universidad Católica de Córdoba.

Las primeras interpretaciones que hemos elaborado nos permiten explicitar, de modo aproximativo, las siguientes cuestiones:

Ø Al inicio prevalecen aproximaciones intuitivas, con elaboraciones que vienen del sentido común y el lenguaje corriente. En este sentido observamos cómo las trayectorias de vida y educativas impactan en representaciones que acercan las/os estudiantes a la carrera. Éstas se fundamentan en aquellas que circulan socialmente en cierto horizonte de mundo de la vida.

Ø Durante el primer año de la carrera se producen algunos movimientos de pasaje de las intuiciones a las conceptualizaciones, pero no hay discernimiento epistemológico. Hay enunciaciones que quedan despegadas de autores y /o de tradiciones de pensamiento.

Ø Las nociones de aprendizaje, en la primera fase, se agrupan en aspectos relativos a acciones de los sujetos que aprenden en contextos formales e informales. (Escuela y figuras familiares) Las nociones quedan más ligadas a formas de hacer que a procesos internos.

Ø En algunos casos la huella escolar deja marcar subjetivas donde el aprendizaje ha sido un problema, esto consecuentemente acerca vocacionalmente al estudiante a una carrera dónde justamente se pone el foco en aquello que inconscientemente busca resolver.

Ø En todos los casos el aprendizaje se define con relación a otro u otros sujetos.

Bibliografía citada

Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del Aprendizaje Homo Sapiens*: Santa Fe.

Piaget, J. (1979) *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante 1*. Buenos Aires: Huemul

Piaget, J. (1980) *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante 2*. Buenos Aires: Huemul

Piaget, J.; García, R. (1982) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Buenos Aires: Siglo XXI

Piaget, J.; Apóstol, L. (1986) *Construcción y validación de las teorías científicas*. Buenos Aires: Paidós

Piaget, J. (1998) *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emece.

Alumnos y escuela: reversiones posibles de una construcción en tensión

Gabriela Reynoso. Universidad Nacional de Córdoba. reynosogr@gmail.com

Palabras clave: rol de alumno, escuela, prácticas performativas, inclusión.

Contenido

Este trabajo se inscribe en el marco de elaboración del Trabajo Final de la Especialización en Psicopedagogía Escolar, FFyH – UNC. Sitúa la mirada en la escuela como institución social con efectos performativos en los sujetos, con el propósito de construir saberes acerca de cómo y de qué forma “la escuela hace alumnos” (Filidoro, 2016, p19). Interesa poner en tensión la categoría alumno en cuanto un rol que se construye con otros y para otros, a partir del lugar que las personas adultas en posición enseñantes le ofertan a los niños atendiendo a la

interacción entre propiedades singulares y situacionales de la escena educativa (Baquero, 2016).

El enfoque metodológico corresponde al diseño cualitativo. Permite construir aproximaciones a la problemática de diagnóstico psicopedagógico planteada, siendo un tema que remite al estudio de las interacciones institucionales y humanas, lo cual implica la captación de sentidos y significados de las prácticas desde el punto de vista de los actores institucionales involucrados en ellas. Se propone seguir esta línea de investigación a partir del diseño y toma de entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos de la institución, algunas individuales y otras en grupo. Interesa conocer de qué modo les niños que en algunos casos no responden al prototipo de alumnos esperado por la escuela quedan referidos por el significativo alumno o no, a partir del decir de los docentes quiénes construyen representaciones a través de esta categoría.

Los interrogantes que guían este trabajo refieren a: ¿Cómo reconocer como alumno a Leonel, a Julián, a Lucía, a cada niño que se diferencia de lo esperado? ¿Cómo se construye en la escuela el lugar para unos y para otros? ¿Quiénes tienen la posibilidad de encontrar en esa escuela un lugar como alumnos? Un lugar, es cuanto espacio donde hay cierta correspondencia entre las posibilidades del niño y lo que allí se ofrece; donde sea posible enunciar proyectos futuros y donde el niño encuentre nuevas y diversas superficies de inscripción.

El marco epistémico abordado se sitúa en una perspectiva de la complejidad (Morín, 1982), que entiende las situaciones multideterminadas y multicausales, en las que en vez de buscar la causante del problema se focaliza en las condiciones que provocaron su emergencia (Moyetta y Jakob; 2015). El contexto se entiende como un aspecto constitutivo que produciría efectos posibilitadores o disfuncionales, en la cual los sujetos tendrían que ser tomados en cuenta desde su singularidad.

En este proceso, en el diagnóstico, se propuso problematizar la categoría alumno para avanzar en la comprensión de la noción “rol de alumno” como un constructo social y cultural situado. En el diseño de la propuesta de intervención psicopedagógica interesa visibilizar las redes institucionales e intersectoriales que permiten construir espacios de trabajos conjuntos para acompañar las trayectorias de los alumnos. Se definen dos líneas de acción en vistas al abordaje de los interrogantes desplegados con anterioridad; por un lado, la trama institucional que se construye entre y con otros, con acuerdos y disidencias, como prácticas estables y sostenidas que poseen un correlato en dispositivos pedagógicos. Y en lo referido a la trayectoria escolar, en cuanto a la posibilidad de abordarla como una condición sustantiva de la trama institucional que se construye de modo colectivo en una dinámica intersubjetiva. La posibilidad de hacer visibles los movimientos de los actores institucionales, en los propios modos de hacer escuela, habilita un espacio para que puedan ser analizados por los protagonistas y, en definitiva, agentes de posibles cambios. En este proceso, lo invisible puede tornarse visible y se convierte en trazo, para que la trama pueda ser analizada.

Este trabajo se propone propiciar variaciones, pequeñas transformaciones, que en la escuela permitan enlazar de un modo otro las prácticas educativas cotidianas para construir un

espacio que aloje a las infancias, en el sentido más amplio posible. En este sentido, una de las conclusiones de este escrito refiere al compromiso que debemos producir y asumir desde el ámbito de la psicopedagogía institucional para contribuir a los procesos que permitan re-situar el saber en los actores que a diario habitan las escuelas. Quiénes, sino ellos, para encontrar el modo de implicación y resolución a las diversas situaciones que se presentan, atravesadas principalmente por preguntas referidas al dispositivo pedagógico didáctico.

A modo de cierre provisorio, se propone re-visitarse (Nicastro, 2006) la construcción del vínculo pedagógico en cuanto profesionales implicadas en las escenas que se sostienen en un posicionamiento en relación a, en relación con. Un posicionamiento que puede situarse desde la ética del psicoanálisis que entiende que en todo acto pedagógico hay un sujeto, que en algún momento puede devenir alumno. Es desde allí desde donde es posible pensar la inclusión, siendo ésta una posición ética frente al sujeto.

Referencias bibliográficas

Filidoro, N; Enright, P; Volando, L; (2016). Prácticas psicopedagógicas: interrogantes y reflexiones desde-hacia la complejidad. Editorial Biblos.

Baquero, R. (2016) "La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos" en Abate, N. y Arué R. (comps.) Cognición, aprendizaje y desarrollo. Noveduc.

Morín, Edgar (1982). "Ciencia con Conciencia". Editorial Anthropos.

Moyetta y Jakob (2015) La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza. Revista Contextos de educación, año 14-N.º 17. UNRC.

Nicastro Sandra (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Capítulo I. Homo Sapiens Ediciones. Rosario

"Disrupciones epocales como oportunidades de aprendizaje. Acerca de generar condiciones"

Natalia González, FFyH-UNC, natalia.gonzalez.057@unc.edu.ar

Juan Pablo Balmaceda, FFyH-UNC, jpbalmaceda@unc.edu.ar

Ana Carola Rodríguez, FFyH-UNC, carolarodrigueztorres@unc.edu.ar

Palabras clave: aprendizajes, escuela secundaria, sentidos y significados, situación

En el presente trabajo nos proponemos compartir algunas reflexiones emergidas de los procesos investigativos que realizamos desde hace algún tiempo, referidas al aprendizaje. Interpeladxs por la complejidad que asume el mismo en los escenarios escolares, en el año 2018 nos propusimos con el equipo de investigación dar continuidad a la temática a partir de un proyecto denominado “*Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba*”^[1].

La perspectiva teórica asumida está vinculada a categorías conceptuales que ofrecen los enfoques socioculturales, desde Vigotsky a la actualidad, en tanto ofrecen posibilidades de análisis del aprendizaje y la situación educativa como problemáticas complejas y multireferenciales.

Abordar los sentidos y significados del aprender supuso profundizar la comprensión de dichas categorías teóricas para fortalecer el proceso investigativo y habilitar interpretaciones de los datos hallados. Al respecto resulta oportuno recuperar el planteo de Vigotsky (1993) cuando expresa que “La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal” (p.25). Por otro lado, Baquero (2018) expresa que el significado remite al uso compartido colectivamente de un término, “pero Vigotsky también aporta (...) que lo que prima en el pensamiento verbal es el sentido (...) es decir, en contraposición al significado, el sentido aparece como una construcción absolutamente singular y que emerge situacionalmente, es decir es altamente inestable” (p.76).

Partiendo de estas premisas el proceso investigativo se orientó a reconstruir, a partir de las voces de docentes y estudiantes de escuelas secundarias, los sentidos y significados del aprender en las actuales condiciones de época que en dichas expresiones parecen predominar. La recolección de datos no estuvo ajena a las contingencias que trajo aparejada la pandemia y esto marcó de alguna manera ciertos hallazgos situacionales que se pueden agrupar en al menos dos momentos-tiempos en los que se expresan diferentes terminologías referidas al aprendizaje, que se narran a continuación.

Las primeras encuestas se realizaron en el año 2019^[2] (pre-pandemia) y posteriormente en el año 2020 y 2021(pandemia) se completó el proceso con entrevistas en profundidad^[3]. Así, podríamos decir que se advierte entre estos dos momentos-tiempos, un desplazamiento en las enunciaciones de docentes y directivos acerca del aprendizaje que van desde miradas centradas en la adquisición de saberes a enunciados que complejizan el abordaje para explicar el proceso de aprendizaje a partir de experiencias y vivencias. Esta aproximación interpretativa, resulta relevante en tanto que el cambio disruptivo en las condiciones que configuran las situaciones educativas que habitamos-dadas las condiciones epocales que nos

albergaron -, dio lugar a nuevas enunciaciones de los sujetos en torno a los procesos de aprender que se transparentaron en los datos empíricos.

Los interrogantes se fueron diversificando y reconstruyendo en la dinámica de los acontecimientos socio históricos, considerando en este contexto desigual y heterogéneo, las mediaciones digitales y las condiciones sociotécnicas que asumieron un rol protagónico en la posibilidad de la continuidad pedagógica planteada en la pandemia. En la sistematización de las encuestas a docentes y estudiantes realizadas durante el año 2019 se logró reconstruir algunas aproximaciones acerca de lo que es aprender en las instituciones escolares. Retomando las respuestas de los estudiantes, la recurrencia se instala en la idea de aprender como “adquirir conocimientos”, “saberes”. Esto habilita a pensar que podrían comprender el proceso de aprender como adquirir "algo" desde afuera hacia adentro. Asimismo se advierte que hubo una escasa mención, en las respuestas obtenidas, de la dimensión afectivo-emocional en los procesos de aprendizaje.

Por su parte, las encuestas de docentes mostraron una variedad de expresiones, siendo relevante destacar que también vinculan el aprendizaje con acciones tales como, “adquirir” “transferir” “resolver”, entre otras. Cabe mencionar que en las definiciones aportadas no se advierte especial referencia a contextos situados, más bien las expresiones remiten a un aprendizaje en general “para la vida”, “para el futuro”, “para resolver situaciones problemáticas”.

Avanzando en el proceso investigativo, las entrevistas realizadas en forma sincrónica durante el año 2021 a directores/as, manifestaron en forma recurrente, preocupaciones referidas a garantizar la continuidad pedagógica. Si bien hacen referencia a los contenidos a transmitir, enuncian cuestiones relativas a la importancia de conocer a lxs estudiantes en tanto habitan situaciones complejas, que la pandemia dió visibilidad y agudizó. De esta manera se reconoce que entra en el discurso la preocupación, que las políticas de ampliación de derechos de los últimos años desde el 2006 en adelante intentaban mitigar, por la interrupción de los estudios. En este sentido nos interpela la fragilidad con la que se avanzaba en la democratización y el acceso a la escuela secundaria a la vez que nos preguntamos si estas nuevas configuraciones son condiciones de posibilidad para habilitar nuevos procesos de reconceptualización del aprendizaje.

En algunos casos, las modalidades institucionales para la descripción de los procesos de aprendizaje expresan preocupaciones centradas en la propuesta pedagógica y en otros, se puntualiza en la autonomía de los sujetos en la construcción de su propia trayectoria como aprendiz. Enuncian una preocupación que se inclina hacia el lado de cuestionar el sentido de las acciones institucionales que se realizan.

Las voces de los docentes entrevistados en el año 2021 tensionan los datos obtenidos en las encuestas realizadas en el año 2019. Si bien hablan de procesos de apropiación como lo expresaban en 2019, se advierte el empleo de nuevos términos, nuevas expresiones que reflejan una mirada más situada y relacional que incluye las propuestas de la escuela, las particularidades familiares y las condiciones sociotécnicas.

Asimismo, aparece en el contexto de pandemia la palabra experiencia, la idea de que se aprende con otro, en interacción “Aprender es construir entre los chicos y yo de a poco, respetando cada uno de los tiempos de ellos y los míos”; “Aprender es atravesar experiencias”; “tiene que ver con una experiencia”; “Adquirir habilidades a través del conocimiento, del hacer y de la interacción con los otros”.

Lo hasta aquí descripto nos invita a pensar que la pandemia instaló una disrupción que llevó a las instituciones educativas a repensar los procesos de aprendizaje que, desde las lecturas que como equipo de investigación hacemos, pueden entenderse como oportunidad de transformación de las condiciones de posibilidad que ofrecen las instituciones educativas. El desafío posiblemente radique en revisar las formas de hacer y estar en las instituciones desde nuevas lecturas que se alejen del sujeto y su dificultad para dar paso a identificar qué obstáculos se manifiestan en el formato escolar, los dispositivos y a partir de allí construir contextualmente los problemas a ser abordados. “Las posibilidades de aprendizaje de los sujetos se definen (...) sobre esa combinatoria compleja que expresan las relaciones entre sujeto y situación” (Baquero, 2012).

Es posible que también la perspectiva de los docentes haya sido interpelada por encontrarse en el lugar de aprendientes, dado que en muchos casos y en relación al dominio de las tecnologías educativas, muchos docentes tuvieron que aprender procedimientos y usos que de no haber ocurrido la pandemia es probable que no los hubieran incorporado a sus prácticas en el marco de un sistema educativo que privilegia la presencialidad.

Si bien la situación generada por la pandemia habilitó nuevas maneras de expresarse respecto del aprendizaje, resta indagar si dichas expresiones son sostenidas en el tiempo y promueven transformaciones estables sobre los modos de concebir el aprendizaje. Es decir, en las experiencias de aprendizaje durante el ciclo 2023 sería relevante encontrar pistas para comprender si los cambios que se generaron en los procesos de participación guiada por mediaciones semióticas generaron oportunidades para que los procesos de aprendizaje se pusieran en tensión y fracturaran viejas rutinas encontrando en esa grieta las oportunidades de generar nuevas condiciones.

Referencias Bibliográficas

-Baquero, R. (2006) Sujetos y aprendizaje. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (Cap: “Participación y apropiación: dos conceptos claves para entender cómo aprendemos en la escuela”) <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>

-Baquero, R (2007) “Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad” en Aisenson, D. y otros (comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Noveduc. Bs As

- Baquero, R. (2018). Proyecciones psicoeducativas de la obra vigotskiana. Tensiones presentes. En Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. FFyH.UNC: <http://hdl.handle.net/11086.1/1248> pp 51-82.

- Vigostky (1993) Pensamiento y lenguaje. Fausto Bs. As. (Cap. VI “El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia”).

[1] Proyecto radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CIFYH. Aprobado y financiado por SeCyT. UNC. (Res. Secyt 472/18) Integrado por: Directora: Esp. Natalia González. Investigadores: Mgter. Patricia Mercado - Lic. Lucía Beltramino - Esp. Carola Rodríguez - Lic. Juan Pablo Balmaceda - Lic. Cecilia Ziperovich - Mgter. Martha Ardiles - Mgter. Cristina Sappia - Dra. Beatriz Bixio - Dra. Mirta Antonelli - Lic. Beatriz Madrid - Lic. M. Dolores Urizar - Prof. Micaela Pérez Rojas - Lic. Flavia Piccolo - Mgter. Candelaria Barcellona - Correctora Denise Ailén Aravena - Prof. Luciana Barrios - Lic. Dámaris Ruiz - Lic. Pamela Cipolla Falcón - Est. Verónica Ghisolfi - Est. José Francisco Oyola - Est. María Eugenia Vitali

[2] La muestra estuvo conformada por 87 docentes, de diversas asignaturas del Ciclo Orientado de escuelas de la ciudad de Córdoba, de gestión estatal de diversas modalidades: común, técnica, jóvenes y adultos, PROA, PIT y escuelas pre universitarias. Para el caso de estudiantes se administraron 1520 encuestas en el Ciclo Orientado de escuelas de la ciudad de Córdoba, de gestión estatal de diversas modalidades: común, técnica, jóvenes y adultos, PROA, PIT y escuelas pre universitarias.

[3] Se recolectaron datos de 5 directores de las Escuelas de la muestra y a dos docentes de cada una de esas mismas escuelas.

"Reconstruir la escolaridad: El Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) como espacio de justicia afectiva y gramática disruptiva".

Daniela Blasco,

Universidad Provincial de Córdoba,

danielablasco@upc.edu.ar

Palabras clave: justicia afectiva, artesanato, cuidado.

Introducción

A partir del proceso realizado en el marco del Proyecto Formar 2020/2022 *Estudio cualitativo de identificación de Perspectivas Educativas y Comunicacionales en los Formatos de Escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de la Educación Secundaria para Adolescencias y Juventudes de Córdoba*, con la dirección del Dr. Bambozzi, E., aprobado por SECYT – UNC, inferimos que el aula del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) se configura como un espacio disruptivo y plural que reconstruye la escolaridad y desafía la gramática tradicional.

Los/as estudiantes del PIT, a través de sus experiencias, revelan un tiempo singular y vital que va más allá de la medida cronológica. En su trayectoria educativa, se enfrentaron a obstáculos y traumas que derivaron de la falta de acceso a recursos y afectos. Sin embargo, en el presente encuentran en el PIT una experiencia significativa y reivindicadora, donde el acompañamiento y la justicia juegan un papel central. Es necesario repensar la gramática escolar y promover la educación desde la justicia afectiva como un derecho fundamental de cada estudiante.

Contenido

El aula del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) no solo se expande en términos de espacio cuando se crea como un artefacto plural (que abarca múltiples cursos, cohortes y campos), sino que, además, desde esta pluriversatilidad, se convierte en un artefacto de enseñanza que reconstruye la escolaridad mientras se desarrolla. En este sentido, emerge en la escena cotidiana como una gramática disruptiva en comparación con la enseñanza tradicional o clásica. Flavia Terigi, en su obra "Quehacer educativo", expresa lo siguiente:

La idea de gramática de la escolaridad remite a un conjunto de reglas -que han llegado a ser tácitas- sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. (Terigi, 2011, pág. 17)

Desde el discurso de los chicos y chicas que habitan el Programa de Inclusión y Terminalidad educativa (PIT) de la provincia de Córdoba, emerge la alusión a un tiempo singular y vital que no se limita al tiempo cronológico establecido por el Programa. Este tiempo, denominado Kairós, está íntimamente ligado a la singularidad de cada persona y a su trayectoria biográfica.

A través de las entrevistas realizadas, se puede observar cómo los estudiantes del PIT percibieron su experiencia educativa como un antes, un durante y un después en su trayectoria vital. Estos tres momentos están impregnados de sentidos y emociones que se relacionan con su participación en el Programa y su lugar en la escena escolar.

En resumen, el discurso de los estudiantes del PIT refleja un tiempo que trasciende la mera medición cronológica y se convierte en una experiencia única y significativa en sus vidas. Veamos.

En las narraciones, descubrimos el antes como un tiempo diferente, independientemente de la corta edad de los hablantes. Este tiempo se caracteriza por formatos y personas distintas, e incluso evoca épocas pasadas, generalmente asociadas a dificultades o imposibilidades. Es sorprendente que los recuerdos del pasado no estén marcados por experiencias placenteras, ni siquiera al remontarse a la escuela primaria.

A través de entrevistas, descubrimos que los estudiantes tienen experiencias previas en la educación que fueron difíciles o incluso traumáticas. Algunos dejaron la escuela para enfocarse en la práctica profesional de un deporte, mientras que otros lidiaban con problemas personales como el alcoholismo, la artritis o el acoso escolar. Una de las estudiantes incluso quedó embarazada y su hijo fue diagnosticado con autismo, lo que le dificultaba asistir a la escuela. En resumen, estos estudiantes antes del *desenganche escolar*, experimentaron diversos obstáculos y traumas, situaciones de vida que derivan de la falta de acceso a bienes materiales, simbólicos o afectivos.

En su interesante artículo sobre la justicia afectiva, Angulo Rasco (2022) plantea una reflexión que pone de manifiesto nuestra desconexión emocional con los demás. Reconoce que nuestras relaciones están atravesadas y determinadas por esta desconexión, donde parece predominar la indiferencia hacia los demás: "el otro no importa". Sin embargo, el autor sostiene que esta desconexión no es un destino inevitable a la manera de Hobbes, sino más bien un fenómeno cultural, un producto creado por nuestra sociedad (Angulo Rasco, 2022, pág. 55).

El mismo autor argumenta que el capitalismo neoliberal ha afectado los procesos educativos, impregnándolos de un enfoque productivista en el cual se pone énfasis en los resultados y en su cuantificación. Se fundamentan los estándares de rendimiento y se relega la importancia de las cuestiones emocionales, del cuidado y del acompañamiento en el ámbito educativo. El cuidado, desafortunadamente, ha sido relegado a un lugar de invisibilidad, considerado como una cuestión menor. Se le asocia con la *novela rosa*, la vida doméstica, las madres y las mujeres. Como resultado, en la vida social y en las políticas públicas, el cuidado se percibe innecesario.

Angulo Rasco afirma que "la colonización del mundo de la vida por el capitalismo financiado también conduce a la pérdida de la pedagogía, del acompañamiento y de la fuerza y sentido del cuidado" (2022, pág. 57), nuestra desconexión emocional con los demás y el capitalismo neoliberal han influido en los procesos educativos, desvalorizando el cuidado y el acompañamiento. Es necesario repensar y reintegrar el cuidado como un elemento esencial en nuestra vida social y en nuestras políticas públicas, reconociendo su importancia como un aspecto superior humano y humanizante.

Estas desconexiones, esta colonización sobre las tramas vinculares se ponen de manifiesto cuando los y las adolescentes se van cayendo en el camino, por falta de apoyo, de recursos, de contención, de tiempo, entre algunas de las escenas que retratan las biografías de chicos y chicas que necesitaron ser contenidos en una gramática escolar diferente a la *tradicional*. Así se enuncia el antes, ese tiempo otro – que ahora es pasado - en que, sospechamos, no existió la justicia afectiva, porque no existieron mediadores/as entre la realidad de los/as adolescentes y la educación como derecho innegable, como acto pedagógico humanizador.

En contraposición, el presente es una experiencia significativa y reivindicadora. Es el tiempo de resignificar y redirigir las esperanzas. El ahora, como mencionamos anteriormente, es un tiempo-espacio vital, es un tiempo creativo y generador de significados, es una esperanza que no implica simplemente esperar, sino esperarar. Por sus características, se proyecta hacia el futuro (es un ahora plus, o de ahora en adelante), vislumbrando horizontes hacia los cuales dirigir intenciones. Existe la posibilidad de ser lo que cada individuo desee ser, de liberarse de las imposiciones de un destino predeterminado, de desmarcarse.

Es importante recordar que el término "pedagogo" proviene de la combinación de "Paidós" y "gogía", que se traduce como "el que acompaña". Por lo tanto, el acompañamiento de los y las estudiantes es una parte esencial del encuentro pedagógico en las escuelas. En este encuentro, a través de las investigaciones realizadas, se evidencia que los afectos son un elemento clave que, desafortunadamente, ha sido excluido del proceso pedagógico en función de la eficacia y la productividad, algo que culturalmente hemos aceptado.

Es fundamental enfatizar, como sostiene Angulo Rasco, que las emociones se construyen en contextos específicos y que estos contextos requieren ser el foco de nuestras preocupaciones como educadores/as. Podemos intentar abordar el miedo de un niño o una niña centrándonos en ellos personalmente -dice Angulo Rasco -, pero ese enfoque parcializado sería erróneo. Por el contrario, como docentes, debemos considerar contextos afectivos en los cuales los niños y

las niñas puedan enfrentar sus emociones, compartirlas, hacerlas explícitas y modelarlas. Estos contextos, siempre educativos, deben cumplir con lo que él denomina "justicia afectiva".

En relación al concepto de justicia afectiva, el autor la define como el "derecho de todo niño y niña a sentirse querido, protegido y amado" (Angulo Rasco, 2022, pág. 57). En este sentido, es importante que los contextos educativos se comprometan a abrazar este derecho y a traducirlo en prácticas respetuosas del mismo. En el PIT, se pueden observar ejemplos de esta práctica en la escena cotidiana, donde los y las adolescentes expresan su satisfacción y gratitud hacia la escuela y el personal docente.

Algunas de las expresiones que emergen en el discurso de los estudiantes incluyen el compañerismo, el respeto y la empatía entre compañeros y docentes, el crecimiento personal y la enseñanza recibida, así como el apoyo y atención individualizada que reciben. Además, se destaca la importancia de la confianza y el trato humano entre alumnos y maestros, lo que contribuye a un ambiente menos estricto, pero igualmente respetuoso y enfocado en el aprendizaje colectivo y el desarrollo personal.

En conclusión, la justicia afectiva reclama el reconocimiento y la promoción de un derecho inherente a nuestra naturaleza, que debe ser defendido en los contextos educativos para asegurar un desarrollo integral y satisfactorio de los estudiantes. En este proceso de humanizar los vínculos en las escuelas, es fundamental reconsiderar la gramática escolar en su totalidad.

Esto implica compensar los supuestos tanto tangibles como intangibles de la educación escolar, incluyendo el lugar del conocimiento, el lugar del otro, la participación, el concepto de evaluación y la priorización de valores. También se deben tener en cuenta aspectos prácticos como la disposición del mobiliario, las formas de trabajo y la didáctica utilizada.

Uno de los testimonios recopilados resume este enfoque de manera impactante: "desde que entras aquí, te ven. Te preguntan cómo estuvo tu día, en qué te pueden ayudar. Te tratan como un adulto" (adolescente, comunicación personal 15/11/21). Estas expresiones coloquiales y sencillas revelan la importancia de un trato digno y respetuoso en el ámbito educativo. Es conmovedor cómo esta interpretación equipara el buen trato con el trato que se espera para las personas adultas.

En última instancia, para lograr una justicia afectiva plena, es necesario desafiar el adultocentrismo arraigado en nuestras prácticas educativas y reconocer en todos los/as estudiantes el derecho al trato digno, inclusivo y respetuoso. Es nuestro deber como educadores redefinir la gramática escolar para construir contextos educativos habitables, que abracen y promuevan la justicia afectiva como un derecho fundamental de cada estudiante.

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, F. (noviembre de 2022). Justicia afectiva: una necesidad educativa y política inaplazable. HEMICICLO Revista de Estudios Parlamentarios, 51-64.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de nuevos formatos: elucidación conceptual. Quehacer educativo, 15-22).

Estrategias Inclusivas en la Enseñanza de Lengua Española a Estudiantes con Autismo

María Laura Grosso, FFyH, marialaura.grosso@unc.edu.ar

Palabras clave: inclusión, estudiantes con TEA, escuela, enseñanza del español, estrategias glotodidácticas

Contenido

I

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan características propias que constituyen una condición diagnóstica (OMS, 1990, 2018; APA, 2013) con dificultades en el área de la lingüística y la comunicación, patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos.

Dichas dificultades son abordadas por diferentes modelos teóricos. Las teorías de la mente (TM) (Baron-Cohen, Leslie & Frith 198), el modelo de control (Frawley, 2000), la teoría de la relación interpersonal (Hobson 1990, 1993), el sistema de las Neuronas Espejo (NS) (Rizzolatti & Craighero 2004), las funciones ejecutivas (FE) (Ozonoff, Pennington & Rogers 1991), la Coherencia Central (CC) (Frith & Happé 1994) son modelos que abordan al autismo desde diferentes posiciones.

Cada una de estas perspectivas visibiliza las potencialidades y las dificultades que, en la escuela, se consideran necesidades educativas (NE) del estudiante con autismo. Así, también, los modelos de lengua y de desarrollo que sostienen y los perfiles que de ellos derivan permiten establecer un estilo de aprendizaje TEA. Considerando estos perfiles, se pueden proponer estrategias de enseñanza de la lengua española. Saber el modo en que se aprende guía el modo de enseñar, en lo que aquí compete, español.

Las estrategias que se seleccionan se derivan justamente de dicho perfil psicopedagógico. La interdisciplinariedad es constitucional de las didácticas; la didáctica inclusiva aborda las NE para favorecer el aprendizaje atípico según los requerimientos de cada estudiante.

El objetivo de esta ponencia es proponer *buenas prácticas* docentes, acercando algunas estrategias inclusivas orientadas al estilo de aprendizaje de estudiantes con autismo para enseñar una Unidad de Aprendizaje (UdA) de lengua. Dicha UdA abarca un área de interés personal como son las rutinas cotidianas. Adecuar la enseñanza del español en la escuela implica ajustar el enfoque glotodidáctico al estilo de aprendizaje, en este caso, del TEA según las características de su condición diagnóstica (Grosso, 2020b) y da cuenta de una educación inclusiva y accesible.

II

Las estrategias didácticas son decisiones orientadas que responden al *cómo* y *qué enseñar* (y desde dónde) según un *quién* aprende (estilos de aprendizajes, nivel de instrucción). Las estrategias de cómo enseñar lengua derivan de una selección atenta de un programa escolar que, a su vez, considera objetivos, UdAs, metodologías, actividades didácticas, materiales y evaluaciones.

Ahora bien, un estudiante con un diagnóstico de TEA presenta un estilo de aprendizaje atípico por las dificultades de comunicación, de lenguaje, de interacción social e intereses restrictivos. Pero, sobre todo, comprometen la disciplina a enseñar justamente porque el objeto es la lengua.

Dentro del programa de lengua, se puede establecer una UdA como ‘las rutinas’ donde se plantea el describir las actividades cotidianas. Las acciones habituales representan un área de interés cercana a la experiencia diaria que, en los TEA, se trabaja con agendas visuales. Para ello, se enseña a leer, a pedir y dar la hora y, junto con dicha función comunicativa, se introduce lentamente el léxico de los hábitos con pocos contenidos gramaticales y en ciertos contextos que habilitan su uso: la casa, la escuela. Considerando la complejidad del autismo, se puede, igualmente, evaluar si introducir o no expresiones para expresar gustos y preferencias, con las estructuras gramaticales que acompañan al verbo *gustar* (evitar sinónimos en la etapa de adquisición-aprendizaje inicial, ya que, según la teoría de control, la TM y las FE tienen dificultades con los sinónimos, Grosso, 2020b)

Los objetivos serían la expresión de las rutinas, la hora y horario de actividades cotidianas, ordenar las secuencias en el tiempo, ampliar el vocabulario de palabras concretas, favorecer la recuperación léxica, la comprensión de breves textos, potenciar la memorización (la memoria léxica y verbal son habilidades salientes, Grosso, 2020b).

Ahora bien, según las FE, los TEA manifiestan dificultades para organizar el material y planificar las acciones presentes y futuras. Por lo tanto, su estilo de aprendizaje requiere soportes en dichas FE. Una estrategia didáctica es la representación gráfica del tiempo en agendas. Allí, se pueden colocar las acciones con los verbos correspondientes a cada evento. Dichas agendas, organizan la representación temporal según los horarios con imágenes que favorecen la comprensión, con un procesamiento que no requiere mantener *online* varios dominios de lengua.

Otra estrategia es anticipar la actividad y guiarlo en la organización. Se secuencia la tarea en diferentes pasos: primero, el léxico; luego, los horarios con sus funciones de *pedir* y *dar la hora* con imágenes de relojes, las partes del día, los días de la semana. Por otro lado, se diseña una secuencia limitada de eventos con el dibujo de las acciones, en cada

horario, por cada día de la semana. El vocabulario en español, al principio limitado a un número reducido de elementos, se amplía gradualmente. Luego se organiza la agenda y se colocan las acciones en su lugar. Finalmente, se enumeran, según la hora de cada día, las rutinas.

Una estrategia eficaz es tomar notas y cargar las actividades en un archivo. Se prepara con antelación y se va añadiendo lo que se hace en clase. Al final, hay un único documento que recoge el trabajo hecho. Las destrezas (producción y comprensión oral y escrita) se modulan en función del perfil. Algunas personas con TEA presentan un desarrollo de la producción oral con limitaciones tales que la expresión resulta nula. Para ello, esta estrategia, el uso de la computadora y las TICS facilitan la producción.

Según la CC, los TEA manifiestan dificultades en la integración de la información a nivel oracional, textual y contextual. Una estrategia es dar indicaciones claras, concisas, cortas. Para ello, una estrategia es establecer actividades de unión de palabra-imagen. Siguiendo con el ejemplo anterior, la actividad de identificación de eventos del día ('desayunar', 'lavarse los dientes') se puede realizar con consignas breves asociadas a imágenes organizadas temporalmente. Es estratégico utilizar las acciones que hace el estudiante, con sus gustos personales.

Según la teoría de control, las personas con autismo manifiestan dificultades pragmáticas del intercambio, manejo de la interacción (iniciar conversaciones), conocimiento principal y secundario. Una estrategia es iniciar la conversación guiando el diálogo con indicaciones cortas (el saludo inicial, la pregunta sobre la hora o el día). Para estas actividades, sirven las agendas y las imágenes del intercambio de: palabras-objetos, 'la acción asociada a la hora'. El uso de verbos de actividad, de movimiento y de cambio de estado no resulta una dificultad en los TEA, por lo que se puede construir la descripción de la jornada usando este vocabulario que facilita el intercambio. Asimismo, tienen facilidad para mantener un tema y rutinas, por lo que una estrategia es partir desde esta actividad.

Según el modelo afectivo, los TEA manifiestan dificultades con el uso del pronombre de la primera persona. Una estrategia es usar la repetición de frases en primera persona, guiando el uso del 'yo'. Para indicar como 'inicia la jornada' se propone un

comienzo de diálogo como: '-¿Qué hago hoy?' y se responde con: '-yo los lunes...'. Luego, se pide la repetición de dicha respuesta porque la repetición y memorización de palabras son fortalezas en los TEA (FE).

Según la NS, los TEA manifiestan dificultades de imitación de acciones complejas, como la coordinación motora-lingüística. Coordinar ver la hora, recordar qué se hace X día a esa hora y realizar la descripción es una acción compleja que requiere el uso de diferentes FE y el procesamiento central de información de diferentes módulos. Una estrategia es simplificar la acción: usar solo la repetición de frases o el gesto de ver la hora/reloj.

En fin, el estilo de aprendizaje es la manera en que el estudiante interactúa, siente y se comporta en un entorno de aprendizaje. El estilo de aprendizaje atípico guía la planificación inclusiva cuyas estrategias han de estar consideradas y diseñadas en función del estudiante. Esta propuesta permite trabajar la enseñanza del español en las escuelas y puede ampliarse a otras UdAs.

Referencias bibliográficas

American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA.

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Do children with autism have a theory of mind? *Cognition* 21, 37-46.
- Bruner, J. *El habla del niño*, Barcelona: Paidós, 1986.
- Frawley, W. (2000). *Vygotsky y la Ciencia Cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Frith, U. & Happé F. (1994). Language and communication in autistic disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*
- Grosso, M. L. (2020b). La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Quintú Quimün*, 4. Recuperado de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/linguistica/article/view/2619>
- Hobson, P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review*, 97/1.
- Hobson, P. (1993). *Autism and the development of mind*. UK: Erlbaum Associates Ld Hove, 1993.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1990). *CIE-10. Décima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: Editorial Médica Panamericana. Recuperado de <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, Ginebra: OMS. Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>
- Ozonoff, S., Pennington, B. y Rogers, S. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: a relationship to theory of mind. *Journal of child psychology and psychiatry*, 32, 7.
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review Neuroscience*, 27. doi: 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230
- Waxman, S. y Booth, A. E. (2000). Principles that are invoked in the acquisition of words, but not facts. *Cognition*, 77, 2.

¿Cómo se perciben los cuerpos danzantes en las instituciones educativas?

María Soledad Castro Giordano, expositora, solecastrog.sc@gmail.com

Palabras clave: cuerpo – danza - percepciones

Contenido

Esta investigación se lleva a cabo mediante una beca otorgada por CICITCA[1] de la Universidad Nacional de San Juan, en curso durante este año. En el proyecto participamos: María Soledad Castro Giordano, Profesora de Ciencias de la Educación, como becaria de iniciación y desde la dirección coordina Florencia Wortman, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación.

La propuesta tiene como objetivo analizar diferentes percepciones circulantes respecto de los cuerpos danzantes en espacios de enseñanza y aprendizaje de la danza en dos instituciones educativas de la provincia de San Juan. Las mismas son: una institución pública de gestión estatal, en sexto año de la Educación Secundaria y un instituto privado de danzas con estudiantes adolescentes de diferentes edades, que varían entre los 16 y los 20 años aproximadamente.

Nos resultan especialmente relevantes los conceptos de: “percepción”, “cuerpo danzante”, “instituciones” y “actores institucionales”, a los cuales nos referiremos muy brevemente a continuación, para posicionarnos de forma reflexiva y crítica ante la realidad a observar.

Teniendo en cuenta estos conceptos y sintetizándolos, hablamos de percepción cuando se incorpora información del exterior mediante los sentidos y esa información se configura en nuestro cerebro en base a lo que conocíamos anteriormente.

Vivian Fritz expone el concepto de “cuerpo danzante” cuando dice: “Esta actividad de intercambio y de captura implica diferentes estados e intensidades, produciendo una diversidad de efectos sujetos a lo subjetivo de este proceso. Además, esta interacción, involucra no solo el entorno y el ambiente que lo contextualiza, sino también la dimensión intangible de la mente y su imaginario” (...) “La danza utiliza el cuerpo en estados perceptivos particulares, pues las percepciones son “alteradas”, es decir, utilizadas de otra manera que lo cotidiano. Este cuerpo en estado de danza, lo denominamos “cuerpo danzante”.

La investigación pretende describir, analizar, cómo el cuerpo se convierte en este primer territorio de experiencia del sujeto, por el cual aprende y reconoce su lugar en el mundo. A este proceso de reconocimiento, construcción, aprendizaje del cuerpo lo llamamos “territorio-memoria”, teniendo en cuenta que con nuestro cuerpo nos movemos, aprendemos, vivimos, existimos. En él están inscriptas todas nuestras experiencias, desde nuestra infancia.

También nos interesa cómo se configura el cuerpo en las vivencias de un sujeto que está en constante relación con otros sujetos, objetos y espacios que le van perfilando unas memorias particulares. El cuerpo del sujeto se convierte en parte fundamental para entender su constitución presente, sus formas de ser, actuar y sentir su realidad, lo que implica vincular todas las dimensiones de sí, su afectividad, su constitución social, cultural, histórica y física, como un cuerpo completo y múltiple (Suarez, 2017).

Registrar las percepciones de docentes, estudiantes, directivos y otros agentes de las instituciones educativas respecto de los cuerpos danzantes, en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la danza, es significativo para la investigación y también es fundamental para la construcción de nuevos saberes que impliquen la reflexión en torno a los espacios educativos relacionados con la danza. Creemos necesario explorar estos espacios tan importantes en la constitución de los sujetos, donde aparecen expresiones significativas del cuerpo y la subjetividad.

Pretendemos detenernos en el concepto de la danza como algo efímero, es algo que dura lo que duran los movimientos y luego se esfuma, sólo queda un cuerpo, un cuerpo que danzó. Este último es el protagonista de esos instantes que ya no se pueden volver a repetir.

Para esto, creemos significativa la siguiente frase:

“La Danza” no te da nada en cambio, no hay manuscritos para guardar, ni cuadros para mostrar sobre las paredes y colgar quizás en los museos, tampoco poemas para imprimir y vender, nada más que este instante único y fugitivo en el que uno se siente vivo” (Cunningham, 1980, 10).

Esta frase nos parece importante para tener presente el cuerpo como instrumento de este instante, pero no es cualquier instrumento, es fundamental. Es lo que transmite la coreografía, aunque también sentimientos, expresiones, lecturas que son interpretaciones subjetivas que atraviesan a cada persona, en este caso, a los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se dijo anteriormente, la investigación se encuentra en curso, en pleno proceso de trabajo de campo y análisis del material emergente; nos parece significativo en este punto compartir los avances en la construcción del conocimiento.

En el proceso de algunas observaciones de clase, aparecen en las dinámicas de las clases ciertos “cuerpos guías”, es decir, cuerpos que el mismo grupo destaca y funcionan a modo de ejemplo coreográficamente. Respecto a esto, nos resuena significativa la siguiente frase: “Vamos a dejar a L. adelante para que los están atrás la puedan seguir” (Docente). Son frases que tal vez en lo cotidiano no tienen un valor significativo, pero dentro de la investigación nos parecen importantes, nos dan algunos indicios sobre algunas percepciones de los/as docentes y los/as estudiantes.

En los dos espacios observados hasta el momento aparecen diferentes puestas en escena del cuerpo de las docentes en las clases, en la institución de nivel secundario aparece un recurso audiovisual por el cual los/as estudiantes se guían para danzar, imitan los movimientos de las personas desconocidas del video. En el instituto de danzas, el cuerpo de la docente está presente en movimiento todo el tiempo, es quien enseña, corrige, evalúa, utilizando como recurso significativo el espejo, acompañado reiteradamente de la frase: “Mírense en el espejo”. Teniendo en cuenta que en el nivel secundario no aparece, la mirada que prevalece es la de la docente, la mirada ajena, que nos mira, nos corrige, nos moldea según lo que se espera.

Estas escenas observadas, y más que no aparecen explícitas, nos interpelan y nos surge la necesidad de realizarnos las siguientes preguntas para seguir reflexionando: ¿Qué cuerpos funcionan como guía para la danza? ¿Cómo aparece el cuerpo de la docente en la enseñanza de la danza? ¿Qué pasa con la mirada hacia el propio cuerpo y el cuerpo del Otro? ¿Qué prevalece en esas percepciones? ¿Qué lugar ocupa la destreza/habilidad, la actitud y la dimensión estética? ¿Cómo aparecen las percepciones de los sujetos educativos respecto a la expresión corporal, la habilidad, la relación entre lo que se siente y lo que se muestra?

Deseamos que este proyecto tenga un impacto positivo en posibles lecturas a futuro, para deconstruirnos y repensar nuevas formas de relacionarnos con nosotros/as mismos/as y con los demás desde nuestros cuerpos, creando espacios de libertad de expresión, creatividad, conocimiento y aceptación sobre los mismos.

Referencias bibliográficas

- Fritz, V. (2014). “El ”cuerpo danzante” en las fronteras perceptivas de la telepresencia”. Laboratorio Sevil – Lab. Revista Electrónica MAPA D2. Salvador.
- Cunningham, M. (1980). “Le danseur et la danse: entretiens avec Jacqueline Lesschaeve, trad. J. Lesschaeve. París, Belfond.
- Suárez, P. (2017) “El cuerpo como territorio de la memoria”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

[1] Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas y de Creación Artística.

Narrativas de educadoras/es y su impacto en las subjetividades de estudiantes privados de libertad

Alfredo Olivieri, Universidad Provincial de Córdoba, olivierialfredo@upc.edu.ar

Palabras clave: Pandemia, transmisión educativa, narrativas, subjetividades, alteridad

Contenido

Teniendo en cuenta el contexto de presentación de este trabajo proponemos dar cuenta del camino realizado con educadoras/es de una escuela secundaria en un complejo carcelario de una localidad próxima a la capital de la provincia de Córdoba, en el marco de la investigación que indagó “*La transmisión educativa en tiempos de pandemia. Narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de estudiantes privados de libertad*” para acceder al grado de Magíster en Investigación e Intervención Psicosocial (UNC). La intención es poner en

evidencia una experiencia de toma de la palabra de estudiantes privados de libertad, desde un proyecto educativo literario (2018-2019) resignificado en el contexto de la coyuntura pandémica desde la escritura de narrativas en colaboración entre educadoras/es e investigador (2020-2022). En este sentido, el problema cuestiona la transmisión educativa como hecho político que pueda ser acción prometedora de la visibilización de la participación o no, de más de un sujeto de la palabra, en este caso, de educandos privados de libertad, y pone en discusión las posibilidades del devenir del sujeto social, considerando que en la relación educativa se juegan enlaces y rupturas de simultáneas y sucesivas filiaciones simbólicas que dibujan la figura del otro privado de libertad. En este marco, nos planteamos reconocer en la producción de narrativas de educadoras/es, las resignificaciones de las subjetividades que se fueron co-construyendo en/de la transmisión educativa a partir de la toma de la palabra como condición de posibilidad durante el período pre pandémico y pandémico.

Enmarcamos esta investigación en el programa socio construccionista (Berger y Luckman, 1967) pues reconocemos la injerencia de los sujetos en la construcción de sus propias historias, y, consideramos a la metodología biográfico narrativa como medio en la producción del reconocimiento del privado de libertad como sujeto de derecho con capacidad de resistencia, oposición y deseo. La estrategia metodológica agenció la escritura colaborativa como una práctica difractiva frente a los discursos dominantes (Biglia y Bonet-Martí, 2009). En este sentido, entendemos a las narrativas psicosociales como visualizadoras de signos de la alteridad que, como construcciones sociales y culturales dependen de un contexto histórico, de sus protagonistas y de los tipos de interacción e interdependencia puestas en juego en la relación educativa.

En la perspectiva de la transmisión educativa, hacemos referencia a la dimensión simbólica y cultural de la relación educativa que se sitúa en el plano del vínculo social, en la que anida la diversidad, el conflicto y la transformación, convocando al concepto de pluralidad social y cultural para reflexionar sobre dicho vínculo (Frigerio y Diker, 2017). De esta manera, los signos que surgen de las narraciones ponen en evidencia los momentos de la transmisión educativa y al mismo tiempo, develan su lógica interna que solo es comprendida en la interacción que supone el reconocimiento y la legitimación de un otro en la relación educativa en ese proceso. Los signos, en esta investigación, son entendidos como el lugar donde las diferencias no desaparecen, sino que contribuyen al proceso de individuación (Duschatzky, 2008). Permiten identificar la noción de alteridad en el pensamiento de las y los educadoras/es dando paso a un doble agenciamiento, el que se ve en la situación narrada, y el que sucede durante la narración.

Las y los educadoras/es hablan de cargas (formas) de adentro y fuera de la cárcel. El afuera entendido como todo lo que se interpela socialmente, para dar cuenta de los valores de una cultura que pondera el proceso a través del cual aquellos que infringieron la ley deben ser castigados (Gutierrez, 2006). En las narraciones la necesidad social de castigo aparece metaforizada "(...) y pueden pensarse como formas o construcciones sociales naturalizadas (Montenegro y Pujol, 2003) de las que estamos hechos por pertenecer a sociedades selectivas y discriminadoras. Al mismo tiempo, en el intento de cuestionar las formas o tomar distancia

de ellas, las y los educadoras/es se formulan preguntas que representan manifestaciones de lucha, para al final cuestionarse a sí mismos, sobre las propias formas.

El ejercicio de narrar y escribir colaborativamente entre investigadas/os e investigador, dio lugar a la emergencia de signos que nombraron lo que estaba pasando, creando una consciencia de lo que no fue pensado en su momento. Esta cuestión, supuso un posicionamiento del cuerpo que trajo la situación –pre pandémica- y permitió ser atravesadas/os por ella, confluyendo en ese acto un tiempo pasado, una historia hecha cuerpo, que construyeron formas de situarse y proyectarse (Ysaccson, 2018). De esta manera, el agenciamiento se da en las narrativas donde quedan expresadas las formas culturales que constituyen identidad al imprimir marcas de significación que recuperan el agotamiento de un modo de ser y hacer escuela, donde la toma de la palabra se convierte en la posibilidad potente de nuevos nombramientos a los ya cristalizados por la linealidad de la escuela de la pre pandemia y actualizadas en la Pandemia por Covid-19.

En las conclusiones recuperamos que el análisis de la transmisión educativa en pandemia, permitió identificar signos que ponen en evidencia la necesidad de subvertir los efectos de la reproducción de la linealidad en la escuela *en* la cárcel. En este sentido, la transmisión educativa en la experiencia narrativa generó una grieta, frontera, con la linealidad educativa de/en la cárcel, trayendo como efecto un movimiento -transformador- del que las y los educadores empiezan a hacerse conscientes con el objeto de potenciar interdependencia entre estas/os y los educandos privados de libertad para reelaborar mitos, estigmas y estereotipos socio culturales de un otro purgando una pena. Esta conciencia permitió disentir e intentar subvertir los efectos de la burocracia del sistema educativo en pandemia para ir más allá de lo real, anticipando proyectos vitales posibles orientados por la utopía de los cambios sociales.

Referencias bibliográficas

- Berger, P., Luckman, T. (1967). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Biglia, B., Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. Forum: Qualitative Social Research. Volumen 10, No. 1, Art. 8. FQS [http://www.qualitative-research.net/Forum Qualitative Sozialforschung /](http://www.qualitative-research.net/Forum%20Qualitative%20Sozialforschung/)
- Frigerio, G., Diker, G. (comp.) (2017). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Centro de Publicaciones Educativas y Material.
- Duschatzky, S. (2008). La escuela como frontera. Paidós.
- Gutiérrez, M. (2006). La necesidad social de castigar. Reclamos de castigo y crisis de justicia. Fabián Di Plácido Editor.
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2003). Conocimiento situado un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Revista Interamericana de

Psicología/Interamericana Journal of Psychology. Vol 37. N°2 pp.295-307
(AVP)

Ysaacson, N. (2018). Escribir para pensar la escuela en contextos de encierro. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de Córdoba. Argentina. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA///publicaciones/ModalidadECE/05-Escribir-para-pensar-la-ECE.pdf>

Zemelman, H. (2011). Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Nuevas condiciones de época, nuevas condiciones de escolarización. Los aprendizajes construidos por docentes de educación secundaria en Córdoba en pandemia

**José Francisco Oyola, ECE, FFyH, UNC,
jose.oyola@mi.unc.edu.ar**

Palabras clave: ASPO. DOCENTES. APRENDIZAJES. CONSTRUCCIÓN

El presente trabajo es producto de una investigación realizada en el marco de una beca "Estímulo a las Vocaciones Científicas" del Consejo Interuniversitario Nacional, investigación que se encuentra inscripta en procesos investigativos más amplios (Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba. 2018-2022), hace foco en los aprendizajes construidos por docentes de educación secundaria de la ciudad de Córdoba en el marco de la pandemia por COVID-19 durante los años 2020 y 2021.

Desde la llegada del COVID-19 y las medidas de distanciamiento social implementadas para contener su propagación, las escuelas en todo el país se vieron obligadas a cerrar sus puertas y adoptar la modalidad de educación virtual, no se habla de educación a distancia ya que ésta implica y supone una organización y planificación determinada para dicha modalidad. Esta transición repentina hacia la educación remota presentó numerosos desafíos para estudiantes, docentes, padres y el sistema educativo en su conjunto. Se parte

de reconocer que las condiciones de escolarización fueron alteradas por la pandemia: presencialidad, simultaneidad, gradualidad, evaluación, acreditación, organización curricular, tiempo, espacio. En este marco se asume como hipótesis que los/las docentes a la luz de los acontecimientos para dar continuidad pedagógica, se vieron forzados a aprender y

construir propuestas para garantizar el aprendizaje de los/las estudiantes. Creemos que en ese proceso, no exento de resistencias, fueron asumiendo, como sujetos del aprendizaje, diferentes desafíos en sus prácticas como el manejo de las tecnologías para la enseñanza, el acompañamiento de las trayectorias de los/las estudiantes y participando de nuevas condiciones de escolarización.

Lo realizado en la investigación en la que se inscribe el presente plan y los cambios en las condiciones de época nos interpelan a interrogarnos acerca de los/las docentes como sujetos de aprendizaje para relevar todo lo aprendido por ellos/ellas en la pandemia.

El presente plan de trabajo hace foco en los aprendizajes construidos por docentes de educación secundaria en el marco de la pandemia por COVID-19 durante los años 2020 y 2021.

Partimos de reconocer que en este inédito tiempo se modificaron las condiciones de salud de la población mundial y nuestra vida diaria, nuestros modos y espacios de trabajo, las realidades económicas, las relaciones sociales y los procesos de escolarización. En este plan entendemos por escolarización, al decir de Pineau (2007), a la práctica educativa institucionalizada en la escuela, donde la educación adquiere una forma específica y artificial, singular e histórica. Entendemos que en el marco de esta forma escolar los sujetos construyen aprendizajes.

Entonces en estas nuevas condiciones de vida y de escolarización, nos interesa indagar acerca de los aprendizajes construidos por docentes como registro personal, subjetivo, social y colectivo de la época. En este sentido los interrogantes que orientan este trabajo son: ¿Qué aprendizajes construyeron los/as docentes en este tiempo? ¿Qué desafíos asumieron en la elaboración de propuestas pedagógicas para esta forma escolar alterada?

¿Cuáles fueron las principales problemáticas que encontraron? ¿Cómo expresan en sus decires los desafíos que asumieron? ¿Qué invenciones realizaron para acompañar las trayectorias escolares de los/las estudiantes?

El objetivo general de este plan de trabajo es conocer y describir los aprendizajes construidos por docentes, de educación secundaria, en el marco de las nuevas condiciones de escolarización impuestas por la pandemia por COVID-19.

Entre los objetivos específicos proponemos:

Caracterizar las nuevas condiciones de época y de escolarización.

Identificar desde las políticas educativas nacionales y provinciales las modificaciones implementadas en relación a las condiciones de escolarización.

Historizar las experiencias de aprendizajes construidas por los/as docentes en situación de pandemia.

Describir desde sus voces, registros y relatos, las invenciones realizadas para dar continuidad pedagógica.

Relevar los desafíos y problemáticas que asumieron los/las docentes como aprendices para enseñar en pandemia.

En este marco entendemos al aprendizaje en situación “una mirada en situación se aparta de concepciones de aprendizaje y desarrollo homogéneas...Cuando nos enfocamos en la situación, nos alejamos de las lecturas y acciones que se centran en el sujeto y su dificultad, para pensar en una situación donde los sujetos se involucren. Se vuelve necesario, entonces, recuperar la historia que la situación acarrea en su contexto específico, así como también las estrategias y los recursos disponibles para promover condiciones de aprendizaje, teniendo en cuenta la singularidad del sujeto en su contexto” (Aizencang y Bendersky, 2013, p. 26).

Parafraseando a Varela (1994) podemos decir también que las imágenes que construimos acerca de lo que es un educador, son propias de nuestra comprensión de la cultura de la escuela, donde el lenguaje que utilizamos la constituye; del mismo modo ellos también conforman imágenes de sí mismo influenciados por la cultura que han contribuido a construir. Las consideraciones teóricas señaladas dan sustento a las decisiones metodológicas definidas para este trabajo. En el cual reconocemos como sujeto del aprendizaje a quien enseña y proponemos indagar en su experiencia subjetiva y social de aprender en pandemia.

El presente plan de investigación cualitativa prevé una duración de un año, desde el 5 de septiembre de 2022 (duración establecida por los requisitos de la beca EVC-CIN), en el que se intentará dar continuidad y profundizar la indagación en el campo de los aprendizajes, tomando en este caso como sujetos de aprendizajes a los/as docentes de educación secundaria que se desempeñen en escuelas de gestión estatal de diferentes modalidades a saber:

Secundaria Común, Secundaria Técnica, Educación de Jóvenes y Adultos, PIT (Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral) , PROA (Programa avanzado en educación).

La búsqueda de antecedentes se centra en el tiempo específico de las contingencias promovidas por la irrupción de la Covid-19 y se vincula también al rastreo de fuentes secundarias que se han venido realizando.

Se construyeron y establecieron los ejes y dimensiones de análisis y se diseñó el instrumento con el que se recopilan los datos. El diseño de la entrevista que se usa con docentes está enfocado a indagar sobre cómo construyeron los docentes su propio aprendizaje en el tiempo de pandemia y del aislamiento social preventivo y obligatorio.

Se realizaron las entrevistas previstas (2 por modalidad, en total 10). Se está trabajando con la tabulación de los datos recolectados en las entrevistas llevadas a cabo. Lo que va aportando algunos hallazgos provisionales.

Referencias bibliográficas

Aizencang, N., Bendersky, B. (2013). Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Buenos Aires: Manantial.

Varela, G. (1994) El educador como aprendiz. Revista Educación 18 (1): 7-15.

Aprender en pandemia: las voces de las/os estudiantes

Lucia Beltramino, CONICET, CIFFyH. FFyH. UNC lbeltramino@unc.edu.ar

David Voloj, FFyH. UNC david.voloj@unc.edu.ar

Palabras clave: Aprender- escuela secundaria- pandemia – presencialidad

En esta oportunidad nos interesa poner en diálogo avances de dos proyectos de investigación desarrollados en escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba que nos permiten pensar los aprendizajes durante la pandemia desde la perspectiva de las/os estudiantes^[1].

La suspensión de la presencialidad en las escuelas en 2020, como parte de las políticas públicas de cuidado de la vida, impactó en la experiencia y trayectoria escolar de los/as jóvenes. Diversa producción académica en el contexto de pandemia refiere a los desafíos de la continuidad pedagógica en este nuevo escenario, a la educación mediada por tecnologías, a las consecuencias de la desigualdad y su impacto en las trayectorias escolares de niños/as y jóvenes. En esta oportunidad interesa compartir resultados preliminares de encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes antes y durante la pandemia, a fin de reflexionar acerca de los procesos de aprendizajes escolares. Tales reflexiones se sostienen desde la perspectiva vigotskiana, que nos posibilita “analizar las formas de interacción que la escuela promueve y la apropiación de instrumentos que posibilita, para enriquecer los procesos de aprendizaje de los alumnos” (Aizencang y Bendersky, 2013, p.31).

Hacemos foco en los aprendizajes en tanto los consideramos una dimensión fundamental de la atención al derecho a la educación educativa. A partir de esto, en el 2019 se implementó una encuesta a 1520 estudiantes de educación secundaria de la Ciudad de Córdoba para indagar sobre su experiencia escolar y la construcción de aprendizajes. Una de las preguntas, de carácter abierto, indagaba acerca de experiencias en la que un/una docente colaboró con ellos/as para que aprendan. La mayoría (1155 estudiantes) afirmó que la colaboración se dio cuando les explicaron nuevamente un contenido y destacaron la atención individualizada, remitiendo una y otra vez a la frase “se sentó conmigo”^[2]; es decir, se refirieron a la situación en la que el/la

docente orienta y resuelve dudas específicas, atendiendo así la individualidad. En estas respuestas podemos ver que se valora la figura docente como quien acompañó el proceso de aprender: tiempo, presencia, disposición, espacio escolar, aula, son las cuestiones valoradas por los/as estudiantes. Justamente, lo que la pandemia trastocó.

En el 2021, en el marco de un proyecto doctoral, se realizó una entrevista en profundidad a tres estudiantes de quinto año de una escuela secundaria. Ahí pudimos indagar sobre el proceso de aprendizaje durante el 2020. Una de las primeras preguntas de la entrevista solicitaba que nos contaran cómo les había ido el año anterior, a lo que los/as tres estudiantes afirmaron que les había ido “bastante bien”, que no se habían llevado nada. Sobre la modalidad de trabajo en pandemia afirman que lxs profes les enviaban trabajos prácticos por Classroom o correo electrónico para que resuelvan, que no tenían clases virtuales, salvo algunas llamadas de WhatsApp que eran optativas para resolver dudas. Las mismas no eran obligatorias ya que la mayoría de lxs estudiantes tenían dificultades para conectarse por no contar con los recursos materiales necesarios como relata Romina “...en mi caso no me conectaba porque en mi casa no había internet”.

Respecto a la pregunta sobre qué extrañaron de la escuela, Andrés afirmó: “Que te expliquen. No es lo mismo estar en mi casa solo, hacerlo, porque realmente no lo hacía yo, lo hacía internet prácticamente... Y venir acá y que te den la actividad, hacerlo con los profesores, eso se extraña”.

También indagamos si creían que habían aprendido. Romina dijo: “No aprendí nada y encima me olvidé lo que sabía; o sea, me costaba. Yo me acuerdo que, por ejemplo, el profe de Historia nos hizo mandar unos videos... Me dio tanta vergüenza. Estuve... No sé, como más de diez veces lo hice, porque no me gustaba, y lo mandé porque, si no, chau.” Sol sostuvo: “...está bien hacer los trabajos porque yo, en noviembre, ya estaba chau... Algo se aprendía, pero costaba. Yo los escribía y los mandaba, ni los leía, había muchos trabajos que directamente los podías hacer todos por internet”. Andrés respondió: “Algo aprendí. Te mandaban trabajos, pero te la tenías que arreglar por tu cuenta. Por ejemplo, yo en matemática usaba la aplicación Photomath, que es, le sacás una foto y te hace todo”.

Escuchar a los/as estudiantes permite construir hipótesis y abrir numerosos interrogantes en relación a los procesos de aprendizaje en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Por un lado, en sus palabras podemos advertir cierta “desconexión” con la propuesta pedagógica de la escuela, un “como si”, un presentar el trabajo práctico para cumplir y muchas veces cortando y pegando de internet. También advertimos que extrañaron la enseñanza presencial en la que el/la docente puede acompañar, estar ahí, explicar, “sentarse con ellos/as”.

Tal vez la modalidad implementada en esta escuela^[3], donde el trabajo práctico a resolver era la mediación privilegiada, hizo que los/as estudiantes sientan cierta soledad a la hora de resolverlos, y esta propuesta extendida en el tiempo puede haber generado cierta pérdida de interés por aprender. De acuerdo a lo que se percibe en las respuestas, el vínculo con lo escolar pareciera haberse reducido a la entrega de trabajos resueltos con información extraída de internet. Este grupo de estudiantes extrañó de la presencialidad justamente eso que los/as estudiantes encuestados en 2019 valoraban al relacionar la posibilidad de aprender con el

sentirse parte de una trama de vínculos basados en la confianza, donde hubo presencia, escucha, diálogo, comprensión, reconocimiento y oportunidades.

Los sentires y decires de los/as estudiantes entrevistados coinciden con los resultados de la investigación “Emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil”, dirigida por Kaplan (2020), donde se encuestaron a 2178 estudiantes. Allí, las voces estudiantiles sostienen que no les gustó la modalidad educativa implementada en el 2020 pero se adaptaron, y que extrañaron la presencialidad, sus compañeros/as, escuchar y ver a los/as docentes.

La pandemia fue una oportunidad para poner el foco en la presencialidad como rasgo fundante de la escuela. Como afirman Castro y Martino (2021), la presencialidad es “la única opción educativa sancionada y validada jurídica y culturalmente para los niveles obligatorios de escolarización” (p. 6). Su suspensión parece que solo fue posible en un contexto de absoluta excepcionalidad. Las investigaciones referidas nos permiten visibilizar la importancia del ‘estar ahí’ y reflexionar acerca de la presencialidad como dimensión de gran relevancia para que el aprendizaje ocurra en escuelas que atienden a estudiantes vulnerados/as, que no cuentan con posibilidades materiales para sostener vínculos mediados por las tecnologías.

Referencias bibliográficas

Aizencang, N., Bendersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.

Martino, A. G., y Castro, A. M. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad.

Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología,(4), 63–84.
<http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3079>

Kaplan, C. V., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Orbuch, I., García, P., Adduci, N., Sulca, E., Abecasis, L., Orguilia, P. y Sukolowsky, L. (2021). Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

[1] Proyecto de tesis doctoral. Realizado con Beca doctoral CONICET radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Proyecto: “Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba” radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CiFFyH. Aprobado y financiado por SeCyT. UNC. (Res. Secyt 472/18).

[2] A modo de ejemplo retomamos algunas de las respuestas de los/as estudiantes que sostienen que los/as docentes les ayudan a aprender: «Cuando no entiendo un tema y explica varias veces, se sientan al lado mío», «Ponen el tiempo necesario para que yo llegue a comprender mejor un tema», «Los profesores son muy considerados, me ayudan todos, hasta tenemos comunicación por whats.», «Los profes nos pasan sus mails por si quedaron dudas que no se resolvieron en clase.», «En general los docentes se esfuerzan para que entendamos, por ejemplo: cuando un ejercicio no me sale, generalmente el/la profe se sientan conmigo y lo hacen, me ayudan para que entienda. O cuando se dan devoluciones bien profundas de las evaluaciones para que nos vaya mejor en la próxima evaluación».

[3] En las escuelas donde los/as estudiantes no acceden a las tecnologías y conexión a internet, docentes y equipos directivos construyeron dispositivos ad HOC, en muchos casos privilegiando el uso de WhatsApp como único medio de comunicación.

Análisis de los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Técnica, en Escuelas Secundarias de la Provincia de Santa Fe

Ignacio Cornaglia, Universidad del Gran Rosario, ignaciocornaglia@gmail.com

Vidal Iván, Universidad del Gran Rosario, ivanvidaliv32@gmail.com

Carrivale Marcela, Universidad del Gran Rosario, carrivale_marcela@hotmail.com

Palabras clave: Educación técnica, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza

Contenido

Introducción: Nos proponemos, a través de esta investigación, obtener datos estadísticos de, estilos de enseñanza (EE en adelante) y estilos de aprendizaje (EA en adelante) que poseen los docentes y estudiantes en la Escuela Técnica de la Provincia de Santa Fe. En principio la construcción del currículo conlleva a la activa participación de los docentes, esto exige una formación continua de los profesores mediante estrategias de trabajo colectivas y orgánicas al interior de los planteles y entre planteles, acompañados de investigación educativa (Ibarrolla, 1992).

Los EA, hacen referencia a las distintas formas en que los estudiantes se enfrentan a la tarea de aprender y comprender. Tomaremos las definiciones de EA, aportadas por Alonso et al (2012), quienes los definen como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que se modifican con el tiempo y con el ambiente y que los alumnos muestran en el momento de aprender. De esta manera los describen como estilo activo, teórico, reflexivo y pragmático

Los EE, se han conceptualizado de diversas maneras. Tomaremos los aportados por Renés y Martínez-Geijo (2015), que delimitan cuatro EE: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional.

El objetivo de esta investigación es identificar, describir, analizar los EE y EA que subyacen en las escuelas técnicas y proponer diferentes estrategias pedagógicas que promuevan aquellos estilos más representados y potenciar los menos predominantes.

Metodología: Este estudio exploratorio, recopila información sobre los EE y EA de las escuelas secundarias técnicas de la provincia de Santa Fe. Vinculando el cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE en adelante) y el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA en adelante) para identificar los EA predominantes. La población estudiada corresponde a 91 estudiantes y 25 docentes de las escuelas técnicas secundarias: EETP N.º 457 “Juan de Garay” (Helvecia), EET N.º 399 “Gastón Gori” (Recreo) y EET N.º 461 “José de San Martín” (Reconquista), de la Provincia de Santa Fe

Resultados:

Al analizar los CHAEA de la población observada se recoge:

El EA que predomina es el Reflexivo (37%). El 21 % presentan estilo Teórico, y muy cercano el estilo Pragmático con 20%. El estilo Activo, fue el menor representado entre los adolescentes (7%). Se ha observado, además, que 13 alumnos presentan estilos combinados Reflexivo-Teórico, y Activo-Reflexivo, Reflexivo-Teórico-Pragmático, Teórico-Pragmático, Reflexivo-Pragmático, Activo-pragmático, Activo-reflexivo-teórico-pragmático, Activo-Teórico (Fig. 1).

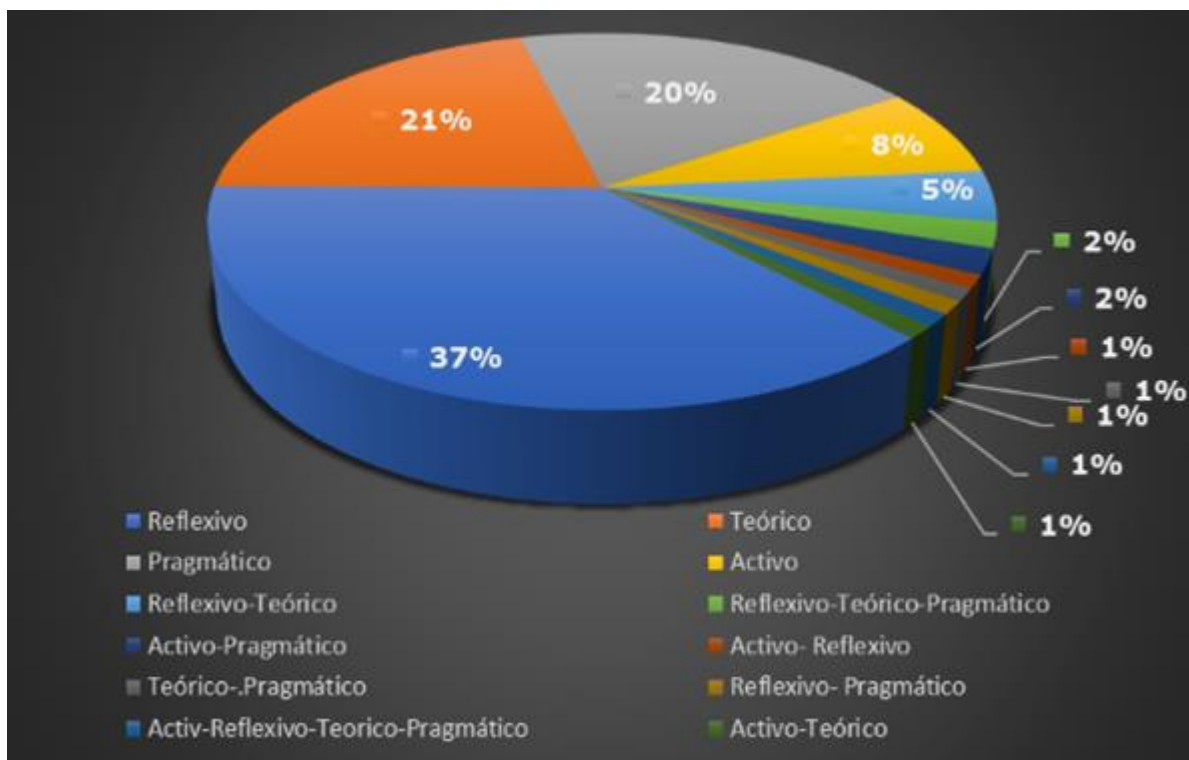


Fig. 1: Distribución de los EA

En contraste, Malacaria, M.I. (2010), ha encontrado en dos instituciones del Nivel Polimodal que el 23% de la población estudiada representa el estilo Reflexivo, solo el 11% el Teórico, el

15% el Pragmático. Contrariamente al obtenido en nuestro estudio, un 36% en el estilo Activo. Sin embargo, Jiménez et al. (2020) obtuvieron patrones de aprendizaje de tipo Reflexivo (17,14 %), seguido de Pragmático (16,26 %), Teórico (16,21%) y Activo (16,15%).

Los EA, se han analizado mediante los Baremos General de Preferencias en (Alonso et al, 2002), agrupando los resultados según la relatividad de cada uno (Bernal Muñoz, 2018). De este análisis se desprende que la preferencia Muy Alta se da en los EA Pragmático y Teórico. moderada en los EA Activo o Reflexivo (Fig. 2)

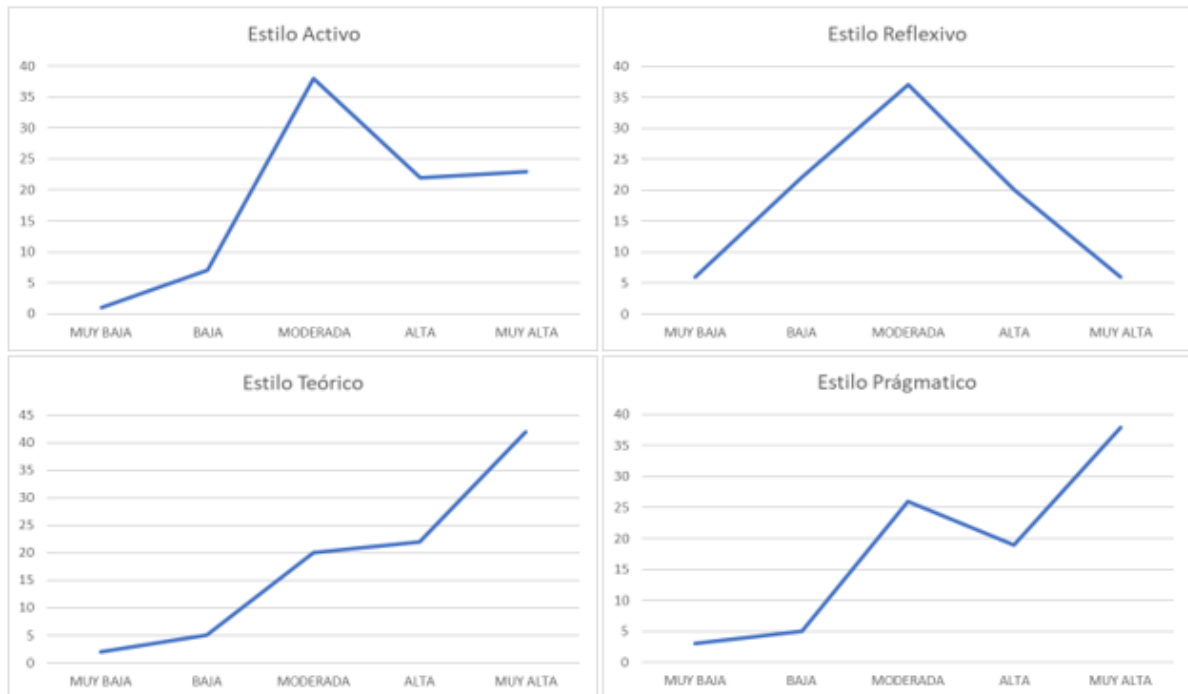


Fig. 2: Baremos General de Preferencias de EA

Estos resultados coinciden en líneas generales con los obtenidos por Lucila y col. (2008) y por Martínez (2004) en su estudio con alumnos de secundaria de primer ciclo.

En cuanto a los estilos combinados, Jiménez et al. (2019) señalan que estos alumnos presentan mejoras en el rendimiento, y tienden a obtener mejor puntaje que aquellos en los que predomina un único estilo de aprendizaje.

Al analizar los CEE de la población en estudio, se observa mayor porcentaje de docentes con estilo Funcional (42%), seguido del 16% del estilo Abierto. Los estilos Formal, Estructurado representan un 12% (Fig. 3)

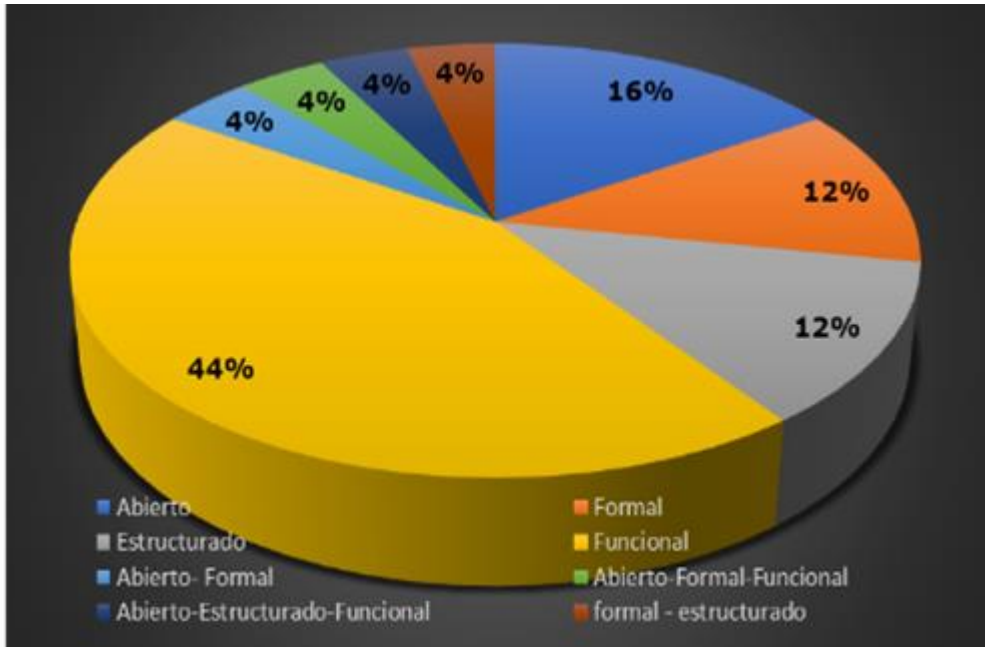


Fig. 3: Distribución de los EE

El análisis de los baremos arroja que el estilo de EE Funcional también presenta preferencia Muy Alta. Sin embargo, los estilos Estructurado y Abierto moderado, y preferentemente baja en el estilo formal (Fig. 4).

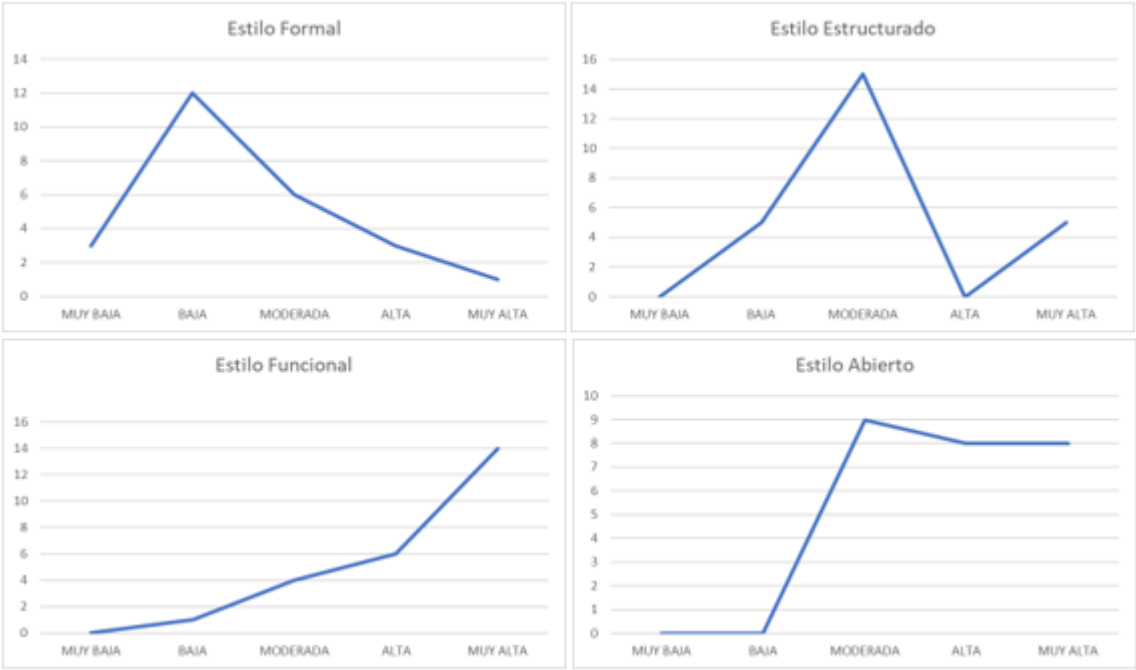


Fig. 4: Baremos General de Preferencias de EE

Los docentes que tienen preferencia Alta o Muy Alta en el EE Funcional favorecen a los estudiantes de EA Pragmático. Por esto, los docentes de escuelas técnicas de Santa fe, presentan

mayoritariamente EE Funcional y Abierto, siendo aquellos que fomentan EA menos representados en la muestra (Pragmático y Activo). El conocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos permite a los docentes utilizar esta información para buscar aquellas estrategias que perfeccionen el proceso enseñanza y aprendizaje.

Propuesta de trabajo:

Como docentes debemos respetar la diferencia de aprendizaje asegurando la igualdad educativa. Este enfoque supone un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de valores democráticos. Según los resultados obtenidos podemos proponer las siguientes estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta los EA predominantes (tabla 1).

Estrategia pedagógica	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Activo
Analogías y metáforas: Para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos abstractos al relacionarlos con experiencias cotidianas		X		
Trabajos grupales: para proporcionar oportunidades para la discusión en profundidad	X	X		
Rutinas de Pensamiento: Para procesar y reflexionar sobre su aprendizaje de manera más efectiva	X			
Autoevaluación: Fomenta la reflexión sobre su aprendizaje y su proceso de pensamiento. Ejemplo Rúbricas	X			
Recursos visuales (gráficos, diagramas y esquemas, etc) para ayudar a comprender conceptos complejos de manera más clara y visual.		X		
Aprender haciendo: Trabajos experimentales o prácticos en laboratorios, talleres, etc. Aplicar los conceptos en situaciones reales.			X	X
Juegos de rol, debates y discusiones en grupo, que les permiten aplicar lo que han aprendido y relacionarse con otros estudiantes.	X		X	
Estudio de casos	X		X	X
Aprendizaje basado en problemas			X	X
Aprendizaje basado en proyectos			X	X
Implementación de tecnología: herramientas en línea, aplicaciones móviles, juegos y simulaciones				X

Conclusión:

Los docentes de las escuelas técnicas muestran EE que difieren al patrón de EA de sus alumnos. Conocer los EA permite buscar estrategias pedagógicas adecuadas, y de esta manera el docente podrá potenciar las capacidades de los alumnos.

En la población en estudio predomina el estilo pragmático y teórico, muy alto. Los primeros aprenden mejor si el conocimiento va unido a la experiencia y contiene validez inmediata. Los segundos, son profundos en sus pensamientos y abordan los problemas de manera gradual y deductiva, por lo que tienden a sistematizar.

Las estrategias pedagógicas bien diseñadas se basan en el reconocimiento de que estudiantes tienen diferentes EA y necesidades educativas diferentes. Por lo tanto, deberían ser flexibles y ofrecer múltiples opciones y oportunidades para que los alumnos participen en el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el docente debería planificar las estrategias que no promueven un solo estilo de aprendizaje, sino que se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes y ofrecer múltiples accesos al conocimiento para que los estudiantes puedan aprender de manera efectiva.

Tabla 1: Estrategias pedagógicas propuestas por el grupo de investigación para potenciar los distintos estilos de aprendizaje.

Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Mensajero.
- Hervás, R. M. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 143-167
- Jiménez Díaz-Benito, V. (2020). Identificación de los Estilos de Aprendizaje predominantes en estudiantes de secundaria.
- Jiménez, L. S., Vega, N., Capa, E. D., Fierro, N. C. y Quichimbo, P. (2019). Estilos y estrategia de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios de la Ciencia del Suelo. *REDIE* (pp.1-10).
- Lucila, N. y Eugenia, E. (2008). Diagnóstico de Estilos de Aprendizaje en alumnos de educación media superior. *Revista digital universitaria*. 9 (2).
- Malacaria, M. I. (2009). Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico. REDI: <http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/1490>
- Martínez Geijo, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*. 1 (2)
- Martínez, G. P. (2004). Investigación y análisis de los Estilos de Aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria Laredo. Cantabria. España. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. UNED. España.

La voz de lxs estudiantes en la democratización del espacio escolar.

Eugenia Jaime, Instituto del Conurbano, UNGS, mjaime@campus.ungs.edu.ar

Palabras clave: democratizar, apropiación, protagonismo estudiantil

Contenido

El espacio escolar es relevante para las interacciones y los aprendizajes. Lxs estudiantes se relacionan en espacios preestablecidos que pueden facilitar o dificultar ciertas interacciones y concepciones de poder. (Castro, 2015) En este debate, el espacio adquiere una relevancia sustancial para comprender las interrelaciones entre las configuraciones edilicias escolares favorece o dificulta cierto tipo de aprendizajes. (Dussel, 2019)

Hay normativas y programas para fomentar la participación estudiantil y visibilizar su voz, sin embargo, la democratización del espacio escolar requiere que lxs estudiantes sean sujetos políticos, personas esencialmente libres, únicas, y singulares. (Arendt, 2005).

Cabría preguntarse entonces:

¿Han desarrollado los estudiantes las capacidades necesarias para ese ejercicio democrático?
¿Qué participación hay en torno al espacio y sus usos de parte de lxs estudiantes? ¿Qué es lo que lxs estudiantes demandan?

Para responder a estos interrogantes tomaremos como marco general la investigación desarrollada en el marco del proyecto PISAC II "Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas". Recogeremos alguna de estas respuestas obtenidas en la encuesta anónima

destinada a recoger la opinión de lxs jóvenes sobre los espacios de su escuela y profundizaremos en el análisis de las entrevistas semiestructuradas, realizadas a representantes de los centros de estudiantes de las tres escuelas del AMBA que estudiamos en el marco del proyecto antes citado; la escuela N°1, N°2 y N°5 de Malvinas Argentinas y San Miguel. Identificaremos en las voces y en los silencios, los **obstáculos y las posibilidades** que en ellas se expresan y finalmente presentaremos algunas reflexiones sobre lo observado.

La revelación del silencio

El análisis de las respuestas de las entrevistas y encuestas revela que lxs estudiantes efectivamente, tienen percepciones y necesidades relacionadas con los espacios escolares, sin embargo, no saben traducirlas a un programa de necesidades, esto nos plantea que lxs jóvenes requieren algo más del espacio de la escuela.

Por otro lado, un alto porcentaje de jóvenes que entiende que hay lugares en la escuela que le están vedados y una cantidad similar desconoce la existencia de los mismos; esto nos alerta alrededor del protagonismo que estos pueden disputar a la hora de participar o protagonizar el rumbo de su formación dado que se manifiestan al margen de la institución.

La mayoría de lxs jóvenes considera que no existen espacios exclusivos para ellos, lo que indica una falta de independencia en términos de dominio espacial.

Es importante destacar que las respuestas de las encuestas también revelan un alto porcentaje de desconocimiento sobre el lugar que tienen ellxs mismos en el espacio, lo que sugiere que lxs jóvenes pueden no estar completamente informados o no sentirse cómodos para expresar su opinión sobre estos temas.

La promoción de la participación y los obstáculos para expresarse con libertad

Las entrevistas a los miembros de los centros de estudiantes revelaron que su función principal es atender las necesidades de la escuela, actuando como intermediarios entre lxs directivos y lxs estudiantes. Además, se mencionó la difusión de información como su principal labor, agregando que les falta espacios para llevar a cabo sus tareas.

Se identificaron obstáculos en la libertad de expresión, especialmente en relación con la elección de la vestimenta. Lxs estudiantes expresaron la importancia de que lxs directivos conozcan sus opiniones y preocupaciones sin revelar sus identidades. También se destacó la necesidad de mediadores adecuados para abordar conflictos.

En relación a las cuestiones de género, aunque lxs directivos se muestran receptivos, parece que el tema no ha sido debatido en profundidad. La respuesta de algunos docentes y directivos no es alentadora, ya que no consideran necesaria la implementación de baños sin distinción de género o más bien creen que hay que esperar que se soliciten.

Además, se han identificado casos de abuso de poder tanto por parte de lxs docentes como entre los propios estudiantes.

Registrar estas situaciones ha permitido a lxs estudiantes poner en agenda la necesidad de cambios, aunque han tenido que luchar por ellos. Se resalta la importancia de instrumentos que faciliten la expresión de lxs estudiantes y se mencionan los consejos consultivos como un ejemplo de democratización en las decisiones disciplinarias.

En resumen, las entrevistas realizadas a lxs representantes de los centros de estudiantes revelaron una preocupación común acerca de las prohibiciones en particular los baños, ellxs se sienten subordinados a lxs directivos y se les dificulta expresarse libremente. Existe una sensación de descontento y falta de transformación en los espacios escolares.

La diversificación de los programas de los espacios escolares

En relación al uso de los espacios con propuestas generadas desde lxs estudiantes, el patio abierto fue valorado como el lugar más importante por los miembros del centro de estudiantes.

Se mencionó el valor de la participación de jóvenes de afuera en estos espacios, aunque hubo diferencias de opinión entre lxs directivos en cuanto a permitir el acceso a alumnos de otras escuelas.

El uso del laboratorio fue considerado una excentricidad por algunos estudiantes. Se destacó la necesidad de espacios adecuados y equipados, así como la falta de cuidado y limpieza en algunos espacios.

A modo de cierre

El análisis compartido revela que es necesario ir más allá de las palabras para comprender las necesidades y preocupaciones de lxs estudiantes. Se requiere de instrumentos que visibilicen las carencias y traduzcan estas en necesidades concretas. La definición y uso del espacio escolar puede ser un desafío cuando se busca que sean lxs propixs jóvenes quienes lo definan. La incorporación de la dimensión espacial en la formación académica facilitaría la apropiación de los programas educativos por parte de lxs estudiantes. Es importante promover la problematización de las necesidades individuales en espacios colectivos para construir las demandas. Existe una colisión entre la agenda de lxs estudiantes y la de lxs directivos, quienes priorizan las demandas de las familias. La democratización del espacio escolar requiere que lxs estudiantes sean sujetos políticos y se promueva su participación activa. Es necesario diversificar los programas y establecer dispositivos que vayan más allá de lo obligatorio y lo prohibido, para dar lugar a la voz de lxs jóvenes.

Sin duda es en el **“actuar juntos”** que lxs jóvenes producen performativamente el espacio de lo común, dando origen a lo **político**.

Referencias bibliográficas

ARENDDT, Hannah (2005), *La condición humana*. Editorial Paidós. Barcelona.

BERGER, Pedro; Luckman, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.

CASTRO, Alejandra (2015), *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la Ciudad de Córdoba* Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba,

Colecciones Tesis de Doctorado, en: <http://hdl.handle.net/11086/2536> y https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2536/Tesis_Alejandra_Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 2 de junio de 2023).

DUSSEL, Ines. (2019). *La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico*. *Educar en Revista*. 35. 13-29. 10.1590/0104-4060.67776. *Educ. Rev.* [online]. 2019, vol.35, n.76, pp.13-29. Epub 23-Set-2019. ISSN 1984-0411. en <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776> (consulta: 2 de junio de 2023)

SERRA, María Silvia et. al (2022) *Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas*. Informe Final. PISAC: 05/21 - EX 93419249

TERIGI, Flavia, (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.

General Roca: Publifadecs. En https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf (consultado el 2 de junio de 2023)

Mesa 10

Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Estrategias evidenciadas en las prácticas. Desde las intencionalidades hasta la evaluación de los aprendizajes. Un estudio de las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2020)

Peccoud Liliana Catalina, Facultad de Educación - UCC,
cpeccoud@gmail.com

Boccardo Silvia del Carmen, Facultad de Educación - UCC, silviaboccardo@gmail.com

Alessandroni Gabriela Noemí, Facultad de Educación - UCC,
galessandroni2@gmail.com

Palabras clave: prácticas de enseñanza – planificación – gestión – evaluación de los aprendizajes - tendencias

Contenido

La propuesta de investigación desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba por el equipo de Educación de Adolescentes y jóvenes, liderado por el Dr. Horacio Ferreyra, da continuidad a investigaciones en torno a Educación Secundaria iniciadas en el año 2006, abordando en la etapa 2016-2020 las prácticas de enseñanza en el mencionado nivel educativo.

En los procesos de reflexión y en las sucesivas acciones de investigación se considera que dichas prácticas conforman espacios de problematización y de producción de saberes, en los que docentes y estudiantes resultan protagonistas. Siguiendo a Ferreyra y Rúa (2016), las prácticas de enseñanza son concebidas como acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas, pudiendo ser analizadas en tres dimensiones

-didáctica, teórica y ética. Además, se distinguen y se indagan las estrategias de enseñanza que se evidencian en las prácticas (planificación y gestión de la enseñanza) que se desarrollan desde las intencionalidades hasta la evaluación de los aprendizajes.

El objetivo general en esta etapa de investigación es:

- Analizar los modos a través de los cuales los docentes de las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos -República Argentina- configuran las prácticas de enseñanza en instituciones educativas de Educación Secundaria.

Desde allí surgen tres preguntas fundamentales: ¿Cuáles son las teorías en las que los docentes fundamentan sus prácticas de enseñanza?, ¿cómo diseñan y gestionan sus prácticas de enseñanza?, ¿qué valoraciones tienen los docentes respecto de sus prácticas de enseñanza?

En el plano metodológico, se trata de un estudio cuali-cuantitativo con un diseño descriptivo e interpretativo que parte de la recolección de información y de los datos obtenidos a través de un trabajo documental – informes de operativos de evaluación y producciones ministeriales- y de campo -entrevistas, portafolio con planificaciones, secuencias didácticas, instrumentos de evaluación, agendas del estudiante, videos, fotografías; observaciones de clases, registro de reflexiones, entre otros. En el trabajo de campo 2819 docentes respondieron encuestas en línea, se realizaron 2295 observaciones de clases, así como 2111 encuestas presenciales a docentes, 263 docentes participaron de los foros, se analizaron 46 secuencias didácticas y asistieron 162 docentes a dos encuentros de reflexión, por mencionar lo más relevante. Para el análisis, se puso en diálogo esta indagación con los resultados de las evaluaciones nacionales, articulando aprendizajes y contenidos abordados, estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes.

De estas investigaciones se elaboraron veintidós documentos que reseñan la producción científica del Equipo en el período 2016-2020, donde se identificaron varias tendencias sobre las prácticas educativas en el período mencionado, que presentamos a continuación. Es importante señalar que consideramos a la tendencia una conclusión “plausible” (Becker, 2018), provisoria y con la capacidad de continuar produciendo conocimientos, pues se ubican en el plano de lo abierto, de lo despejado, donde el conocimiento se va haciendo presente. En la presentación, seguimos el texto de Ferreyra y Rúa (2021). Se identifican 32 tendencias, clasificadas de la siguiente manera:

- Tendencias generales en relación a las prácticas de enseñanza:

1. Alto involucramiento didáctico de los educadores
2. Cercanía afectiva de los profesores con los estudiantes
3. Preeminencia de la “teoría de la huella” (Meirieu, 2016, p. 11)

4. Desajustes entre lo expresado respecto del modo de enseñar y lo observado en las clases
 - Tendencias específicas de las prácticas de enseñanza:
5. Conocimiento de los diseños curriculares y su integración en las planificaciones de asignatura y clase
6. Diseño de planificaciones claras
7. Articulación de los distintos momentos de la clase
8. Promoción de vínculos entre clases, así como entre contenidos abarcados en encuentros anteriores
9. Provisión de ayudas a los estudiantes durante el proceso de construcción de aprendizajes
10. Integración de recursos didácticos
 - Tendencias emergentes:
11. Inclusión de cuestiones de realidad con las cuales vincular los contenidos escolares
12. Promoción del trabajo en equipo
13. Socialización de criterios para la realización de tareas
14. Presencia de formatos curriculares distintos del de una asignatura convencional
15. Conformación de equipos docentes
 - Tendencias que se develan como desafíos a asumir
16. Falta de centralidad de una metodología de enseñanza desencadenada a partir de problemas
17. Preponderancia de resolución de ejercicios mediante la aplicación de algoritmos modelizados por el docente
18. Énfasis en las respuestas únicas
19. Desajuste entre lo planificado y lo que efectivamente ocurre en el aula
20. Predominio de los contenidos sobre las capacidades en el quehacer de la clase
21. Poco aprovechamiento de lo que saben los estudiantes
22. Linealidad en la organización de los contenidos a enseñar en la clase
23. Falta de promoción del uso de la carpeta personal del estudiante como memoria de los aprendizajes construidos

24. Apelación a la necesidad de aprobar como forma de explicar por qué un contenido es importante
25. Concepción del involucramiento de los estudiantes como un rasgo distintivo de responsabilidad personal con el que deben contar quienes aprenden
26. Homogeneidad de tareas
27. Dificultades en brindar orientaciones profundas a los estudiantes
28. Falta de generalización de estrategias didácticas que permitan la construcción de aprendizajes por parte de todos los estudiantes
29. Aprovechamiento de recursos audiovisuales circunscripto a la provisión de información y a su recuerdo
30. Insuficiente integración de TIC en las clases en relación con otros recursos didácticos
31. Uso parcial del equipamiento disponible en las escuelas
32. Escasas ocasiones de coevaluación

Finalmente, como resultado de esta producción científica se tensionaron las hipótesis investigativas que sustentaron los estudios y se lograron comprobar las siguientes:

- ✓ Las prácticas de enseñanza no siempre evidencian el fundamento teórico que sostiene el docente como marco de referencia, ya sea de manera expresa o implícita.
- ✓ Habría coexistencia de prácticas de enseñanza que responden a enfoques y concepciones tradicionales y a enfoques y concepciones innovadoras y renovadas.
- ✓ Se observa la presencia de una distancia entre el diseño de las prácticas y su gestión.

Referencias bibliográficas

Becker, H. (2018). *Datos, pruebas e ideas*. Siglo Veintiuno.

Ferreira, H., Rúa, A. (2016). Conceptos que dan marco a esta investigación. En *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*. Córdoba, Argentina: UCC, Universidad Católica de Córdoba.

Ferreira, H., Rúa, A. (2021). Tendencias del estudio Las prácticas de enseñanza de los docentes de educación secundaria. *Diálogos pedagógicos*, 19(37), 76-95.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave*. Paidós.

La enseñanza de temas de la agenda contemporánea en la escuela secundaria. Una secuencia didáctica sobre el conflicto de la tierra para vivir: fundamentos, criterios y decisiones.

Luciana Celeste Torres

Palabras Claves: neoliberalismo - tierra - vivienda - déficit habitacional - agenda contemporánea - toma de tierras - Guernica - enseñanza de las Ciencias Sociales- secuencia didáctica.

Resumen

Este trabajo se propone en primer lugar, intervenir en las reflexiones existentes en torno a la enseñanza de las ciencias sociales y más precisamente reflexionar acerca de las prácticas de las y los docentes; también se propone reflexionar sobre los contenidos que proponemos para la enseñanza en las aulas. En este sentido el trabajo se centra en las claves que plantean quienes investigan y fundamentan la necesidad de llevar adelante una enseñanza de temas de agenda contemporánea.

En segundo lugar, partiendo de esos aportes, se presenta una propuesta de enseñanza de un tema relevante en el contexto actual, y que recorre la historia reciente, como son las tomas de tierras para vivir por parte de sectores sociales empobrecidos en la Argentina. Un tema que podría considerarse significativo para los y las estudiantes en el marco de la actual crisis producto del avance del neoliberalismo que se profundizó durante las últimas décadas en el país. Inscripto en esta problemática general, señalo otra arista como estructurante de la propuesta: el rol de las mujeres en los conflictos sociales.

Para la propuesta de enseñanza, presentada con el formato de secuencia didáctica, se considera el problema del acceso a la “tierra para vivir” en la Argentina a partir de un caso: **las tomas de tierras en la localidad de Guernica**, partido de Presidente Perón, en la Provincia de Buenos Aires, llevadas adelante en el mes de julio del 2020, bajo el contexto de la pandemia de COVID-19. La toma de Guernica fue un conflicto social con importantes repercusiones políticas y mediáticas debido a su desenlace con el desalojo de las 2500 familias que se encontraban en la toma.

La propuesta busca introducir un problema de **agenda contemporánea** que tenga sentido para los y las estudiantes y les permita desarrollar un aprendizaje que construya un espíritu crítico de la sociedad, en pos de construir una ciudadanía también democrática.

A lo largo de la propuesta de enseñanza diseñada se pretende aportar a complejizar la

mirada de las y los estudiantes acerca de esta problemática que atraviesa toda la Argentina, focalizando el análisis en el caso de la toma de tierras de Guernica. En el trabajo en torno a este conflicto y a la temática se apuesta por considerar la multiperspectividad constitutiva del mundo social, identificando roles, acciones que sostuvieron, defendieron y asumieron los distintos actores

sociales involucrados. En esta apuesta didáctica se considera por un lado el rol del Estado y sus instituciones, tanto en relación a las políticas frente al problema habitacional y su accionar en las ocupaciones de tierras; por otra parte, se resalta el rol de las mujeres que fueron las protagonistas de la toma. Y finalmente, se propone un trabajo de análisis de imágenes/fotografías, tanto de las mujeres y sus familias en las tomas, y de otros actores, como así de las imágenes publicadas en notas periodísticas en los medios de comunicación y el análisis de los discursos sostenidos por los medios de comunicación frente al conflicto.

El problema de la “tierra para vivir”, el problema del déficit habitacional en la Argentina, como la práctica de tomas de tierras, son temas que los estudiantes pueden conocer, tanto desde su experiencia personal a través de sus familiares, que fueron parte, o tienen posiciones y comentarios al respecto; como también a partir de los medios de comunicación, las redes sociales, en los programas de TV, etc. Los sentidos de estos temas están en constante disputa. Es por esto que el tratamiento del tema será pensado a partir de generar actividades que propicien el acercamiento a la multiperspectividad, buscando establecer un diálogo entre las y los estudiantes que sea auténtico, y fundamentado, que es desde donde se considera que se puede establecer y construir una mirada crítica.

La decisión de elegir este tema para enseñarlo parte de las preocupaciones que me surgieron como docente a la hora de enseñar Ciencias Sociales e Historia en el marco de mi corta experiencia. Expresa también mis preocupaciones personales como militante política y feminista frente a temáticas que incluyen la compleja situación de las mujeres trabajadoras en el día de hoy y a lo largo de la historia. Y en ese sentido este trabajo busca aportar a desplegar en las aulas propuestas de enseñanza que hagan lugar a la realidad social con toda su complejidad, considerando la existencia de múltiples perspectivas frente a temas de agenda contemporánea, cuyo tratamiento se vuelve fundamental si tenemos el objetivo de aportar desde la enseñanza a la formación de ciudadanos con capacidad crítica. Vale destacar que he construido una propuesta que dé lugar a las diversas miradas,

valoraciones, percepciones, para hacer del aula un espacio de construcción auténtica de ideas, de significados y sostenga espacios de libertad y de posibles disidencias.

En el trabajo de construir esta propuesta surgen distintas preguntas a las que intento dar respuestas mientras construyo la propuesta de enseñanza. ¿De qué manera presentar un propuesta de enseñanza a las y los jóvenes que les permita construir un pensamiento temporal complejo, el cual integre una reflexión del pasado con la visión crítica del presente y que le permita pensar el futuro? ¿De qué manera trabajar el presente, muchas veces problemático, en las clases de historia? ¿Cómo generar empatía con los problemas sociales de nuestra época? ¿Cómo darle un sentido a la enseñanza de la historia? ¿Y cómo, finalmente, hacer que la historia tenga sentido para las y los estudiantes? Son preguntas compartidas por distintos profesores de historia y colegas, que buscan en lo cotidiano las vías para construir una educación que apueste a aportar en la formación de ciudadanos críticos.

Segal, A. (2001). Los temas de agenda contemporánea y nuevos medios. Los avatares de investigar en la pandemia. Curso virtual, Universidad Pedagógica. Youtube

https://www.youtube.com/watch?v=Gj_1BsjDkUw&ab_channel=unipe%3AUniversidadPedagogicaNacional

La formación de competencias en los trayectos curriculares en la Escuela Secundaria - Preuniversitaria

Gabriela Elizabeth Ibañez, Facultad de Humanidades. UNSa elizagaby24@gmail.com

Macarena López, Facultad de Humanidades. UNSa makisol972@gmail.com

María Laura Mamani, Instituto de Educación Media “Dr. A. Oñativia”.UNSa

Palabras clave: competencias – trayecto curricular – prácticas de enseñanza

El presente trabajo, tiene como marco el proyecto de Investigación N°2873/0 del CIUNSa, denominado “La formación de competencias en los trayectos curriculares del Proyecto IEM. Prácticas de enseñanza, contenidos académicos y objetivos formativos”, que tiene como intención analizar la formación de competencias en la enseñanza de las disciplinas con trayectoria curricular continua en los tres ciclos que conforman el plan de estudios IEM y describir los indicadores formativos del Proyecto IEM en el desarrollo curricular y en las formas de promover aprendizajes con integración de saberes intra e interdisciplinarios.

El Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia, como Proyecto IEM fue creado como colegio de innovación pedagógica, dependiente de la Universidad Nacional de Salta, y ya ha recorrido 39 años de existencia desde 1984. En su historia además, del mandato original de trabajo pedagógico en pos de experimentar formas creativas e innovadoras de la enseñanza y del aprendizaje en las distintas disciplinas, propias del saber técnico científico y de la educación humanística, necesaria para la formación integral, nos rige el origen democrático de su constitución como colegio, lo que quedó plasmado en la organización democrática de su sistema de Gobierno.

El Proyecto de investigación focaliza como centralidad el enfoque pedagógico de formación de competencias en la escolaridad de la escuela secundaria; siendo lo pedagógico lo fundante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Reconocer el sentido de las competencias a partir en el ámbito educativo, incorporándola de manera real en la tarea docente como en la promoción de aprendizajes relevantes. Asimismo, implica poner foco en las actividades planificadas de acuerdo a un proyecto que pueda informar y proporcionar ayuda a las y los estudiantes con la intención de promover la adquisición y desarrollo de capacidades.

Los trayectos curriculares en el plan de estudio IEM expresan la construcción del conocimiento educativo formado en tres sistemas de mensajes lo curricular, lo pedagógico y la evaluación, como parte del discurso académico del curriculum. Por ello, al situarnos en la escolaridad secundaria y en sus procesos formativos desde las prescripciones curriculares y los intersticios del desarrollo curricular, focalizamos nuestro interés en la formación de capacidades y competencias en el plan de estudio IEM, cuyo escenario socio-educativo es diverso, singular y bimodal.

Enseñar en la institución educativa competencias, implica poner en juego que los estudiantes han de aprender en un contexto que sea pertinente. Se trata de aprender y hacer; no de escindir el saber qué y el saber cómo. La postura de competencia como superadora de la dicotomía acción/ conocimientos disciplinares (Perrenoud; 1999, 2000, 2002), concibiéndose como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, de una capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.

Al decir de Silvia Morelli (2016), la selección de contenidos curriculares remite al contenido como arbitrario cultural, o sea, atribuirle la propiedad de arbitrariedad a la selección, implica reafirmar la idea de que algo se elige como propuesta curricular y algo no se elige y se descarta en el curriculum. Es necesario instalar los saberes no sólo de la ciencia disciplinares e interdisciplinares; sino también como saberes de la cultura, de las experiencias, de las emociones, de las tradiciones, del trabajo.

A partir de estos referentes, como equipo de investigación es intención habilitar el espacio al diálogo conceptual entre lo empírico, los materiales y documentación curricular que, en esta etapa inicial del proceso de investigación, indagamos documentación institucional relacionada a comisiones de trabajo con producciones que forman parte de la vida académica de la institución. Se inició el relevamiento de datos e información de Comisiones de trabajo con problemáticas de Evaluación y de Trayectorias Educativas originadas entre los años 2013 a 2016 con análisis y producciones colectivas, emanadas desde el compromiso institucional y la participación interclaustrales, a fin de visibilizar formas de trabajo en el aula y en la práctica docente con proyectos institucionales y normativa resolutoria que legitimara una propuesta pedagógica de regularización de trayectorias educativas en el marco del seguimiento y rendimiento académico y en la priorización de saberes y contenidos entramados en la formación de capacidades y competencias.

Advertimos en este inicio de análisis documental tensiones entre lo curricular, lo pedagógico y lo evaluativo, siendo que la propuesta de las comisiones tiene como continente y contenido la revisión y continuidad de la etapa de Recuperación del 1er. cuatrimestre, a fin de sostener, continuar y / o suspender y resituar la recuperación de contenidos y saberes en otras formas del trabajo de aula; ya que en los años 2014 y 2015 los resultados no eran favorables en cuanto a rendimiento académico. En relación a la formación de capacidades y competencias se visibilizaron en los trayectos curriculares, en los informes presentados por los profesores y en las voces de los docentes entrevistados la formación de capacidades comunicativas, sociales, cognitivas, de escucha, de respeto de si mismo y del otro/a como parte del trabajo de aula. Asimismo, se producen tensiones alrededor de las situaciones formativas en los trayectos curriculares que imprimen ciertas regulaciones que atomizan formas de enseñanza y de aprendizaje basado en la lógica contenidista, en detrimento de una lógica integral, con pluralidad de estrategias, de retroalimentación efectiva, que afiance la metacognición, la exploración, indagación, experimentación, juego, trabajo colaborativo y; que reafirme la perspectiva ciclada, en bloques de contenidos y saberes focalizados en la formación de competencias genéricas y especializadas.

Es de destacar también, que como parte de la cultura institucional en los últimos 10 años nuevas configuraciones de hacen presente lo curricular como la Educación Sexual Integral, la formación desde la perspectiva de género, inclusión educativa, la defensa de la educación pública y la construcción de subjetividades como sujetos de derecho.

Desde este inicio de indagación y relevamiento de documentación institucional como primera etapa de trabajo, nos permitirá poner en discusión en la trama curricular la idea de un curriculum común como base para el ejercicio de la ciudadanía en un marco de igualdad de oportunidades y la de quienes

pretenden incluir múltiples formas de conocimiento y de patrones culturales, expresándose así, la tensión entre el polo de lo común y el de lo diverso y el de prácticas deconstructivas distributivas.

Bibliografía

- MORELLI, Silvia (2016), Las tensiones del curriculum. Debates políticos – educativos en México y Argentina. Bs. As. Miñó y Dávila.
- MORELLI, Silvia (Coord.) (2016), Núcleos interdisciplinarios de contenidos. NIC La educación en acontecimientos. Rosario. Homo Sapiens.
- MORELLI, S. (Coord.) (2021), Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos. Argentina. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- PERRENOUD, P. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar. España. GRAO.
- PERRENOUD, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid. Editorial Popular.
- TERIGI, F. (2007). Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- TERIGI, F. (2012) Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Buenos Aires: Santillana.

Acompañar las trayectorias estudiantiles. Desafíos y controversias del trabajo por campos de conocimiento en el nivel secundario.

Almada, María Laura:

CIRISE-Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia.

marialaura_38@hotmail.com

Villagrán, Carla:

CONICET-CIRISE-Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia.

carla_villagran@hotmail.com

Palabras clave: Educación secundaria – curriculum – Régimen Académico- Dinámicas – Trayectorias-

Resumen

Esta ponencia presenta parte de los resultados de una investigación en curso en relación a las prácticas curriculares en educación secundaria y, particularmente, sobre los efectos del trabajo por campos de conocimiento en las dinámicas cotidianas. Procuramos adentrarnos en esa descripción enfocada en cómo se resignifica el currículum escolar en el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

Los cambios vinculados al trabajo por campos de conocimiento iniciaron con fuerza durante el aislamiento por COVID-19 y continúa en la actualidad. Estos cambios son curriculares e institucionales generando modificaciones en la organización escolar.

Aquí, recuperamos información obtenida en entrevistas[1] realizadas a docentes y miembros de los departamentos de orientación que desarrollan sus funciones en dos escuelas secundarias de la localidad de Caleta Olivia. De este modo, nos aproximamos a las experiencias del profesorado acerca de cómo se reorganizó la vida institucional para generar dinámicas que atiendan a las trayectorias de los/las estudiantes, fundamentalmente aquellas que se vieron atravesadas por la pandemia.

En este marco nos interesa comprender cómo a partir del mandado de las políticas educativas, especialmente en el tiempo de pandemia, se generaron diferentes dinámicas para trabajar los contenidos prioritarios por campo de conocimiento. En la actualidad en la Provincia de Santa Cruz, perdura esta forma de trabajo institucional. Esto ha llevado a modificar la forma y organización del trabajo de los/las docentes. En tal sentido cada escuela resignificó su organización disciplinar y por lo tanto, las dinámicas de trabajo institucional.

En este contexto, reflexionamos sobre los cambios que nos dejó la pandemia no sólo en relación a la forma de organización curricular sino también a cómo modificó el régimen académico de la educación secundaria en Santa Cruz. Entre algunas de las modificaciones que hacen al régimen académico se encuentra la promoción de año a año escolar adeudando espacios curriculares, la evaluación por campos de conocimiento, la calificación numérica acordada entre los profesores del campo para el cierre de trimestres y cuatrimestres, la realización de trabajos integradores para los exámenes previos, entre otros. Nos centraremos sobre dos fuertes impactos en el nivel: por un lado el trabajo por campo de conocimientos y por otro, la promoción de un año a otro que permite avanzar, independientemente de la cantidad de espacios adeudados, esto implica una modificación en el régimen académico. Aunque esta modificación permite avanzar en los diferentes años, los espacios quedan pendientes de acreditación y los/las estudiantes deben rendir los mimos en los diferentes dispositivos que la escuela propone.

A partir de la Resolución N° 363/20 del Consejo Federal de Educación (que se emitió en pandemia), se plantea que es necesaria una reorganización institucional en cuanto a los contenidos:

“brindando la posibilidad de desarrollar acciones dirigidas a ordenar y dar mayor sistematicidad a la continuidad pedagógica, considerando fundamentalmente la identificación de contenidos prioritarios, en el marco de los NAP y los diseños curriculares jurisdiccionales, para orientar el trabajo de docentes, alumnas/os” (p. 4).

Es a partir de este lineamiento político que en la provincia de Santa Cruz, se empieza a solicitar el trabajo pedagógico por campo de conocimiento, esto implicaba, que a partir de este momento las actividades planteadas se desarrollaban, ya no desde la disciplina, sino que es necesario organizar el trabajo de forma interdisciplinar de manera obligatoria, articulando cinco campos: Arte y Comunicación, Matemática, Educación Física, Ciencias Naturales y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales.

Con la mirada en atender las trayectorias de los/las estudiantes y permitirles trabajar de manera integrada los contenidos del campo, las escuelas pusieron en funcionamiento dinámicas complejas de trabajo inter asignaturas. Una de las controversias que generó esta reorganización continúa presente en las escuelas, generando tensiones en el trabajo docente puesto que no todos estaban de acuerdo esta metodología. Ello se debe a que, como plantea una de las entrevistadas “las condiciones institucionales no permiten un espacio de encuentro que posibilite pensar y reflexionar cada propuesta de forma adecuada” (Escuela A, Entrevista Asesora Pedagógica, Septiembre, 2022)

Pensar el trabajo institucional desde estos lineamientos presenta desafíos y controversias: el trabajo curricular desde una mirada interdisciplinar, implica repensar la organización escolar de acuerdo a su matriz fundacional (Terigi 1997,2008, Ziegler y Nobile, 2014). En tal sentido, no es de extrañar que aparezcan resistencias ante este nuevo esquema que implica borrar las fronteras disciplinares y pensar el trabajo de forma conjunta con los pares de un mismo campo en este caso, como plantea una coordinadora de campo: “la mayor dificultad es lidiar con los 15 adultos en el campo y las pocas reuniones con el departamento de orientación” (Escuela A, Entrevista Coordinadora de Campo, Septiembre, 2022) Observamos aquí que el desafío radica en poder encontrarse para establecer los acuerdos necesarios para el desarrollo de las propuestas pedagógicas que permitan verdaderamente al trabajo interdisciplinario por campo de conocimiento. Entendiendo que esta forma de trabajo como lo plantean Castro, Alvarez y Fonseca (2020) implica moverse de aquellos conocimientos en los que tenemos seguridad y “abrirse a otros conocimientos y nos interpela en nuestras certezas y posiciones disciplinares” (p. 117).

De hecho, sostenemos, que se realizaron grandes esfuerzos para trabajar colegiadamente e inter asignaturas escolares quedando lejos la posibilidad del trabajo interdisciplinario. Esto sumado a que las condiciones laborales no permiten el trabajo articulado. Tal como las investigaciones vienen demostrando, el profesorado trabaja en varias instituciones, no tienen horas institucionales y si las tienen están destinadas a brindar dispositivos de apoyo, no hay espacios físicos que permitan reuniones o encuentros con estudiantes más allá del aula, entre otros.

Referencias bibliográficas

Almada, M., & Villagrán, C. (2022). Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar. *Revista de Educación*, 0(28.1), 127-149. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6795

Ball, S. (1994) *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Castro, A., Álvarez, S., & Fonseca, P. (2022). Los espacios escolares en la escuela secundaria: el desafío de garantizar el derecho a la educación y una espacialidad para todos. *Cuadernos De Educación*, (20), 112–123. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/37966>

Terigi, F. (1997). Aportes para el debate curricular. El currículum en la era de las políticas curriculares. *Revista Novedades Educativas*. Año 9, N° 78. Pp. 8-10.

Terigi, F. (2008), Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Por Flavia Terigi, *Propuesta Educativa* Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 63 a 71

Ziegler, S. y Nobile, M. (2014) Escuela Secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 63, PP. 1091-1115 (ISSN: 14056666)

Documentos Consultados

Ley de Educación Nacional N°26.206/06

Ley de Educación Provincia de Santa Cruz N° 3305

Régimen Académico para la Educación Secundaria (Acuerdo N° 075/14 Consejo Provincial de Educación Santa Cruz).

Resolución 363/20 del Consejo Federal de Educación

[1] Se realiza en el marco de diferentes propuestas de investigación y extensión donde se recuperan datos producidos en el CIRISE que es, un centro de Intercambio y Reservorio de Información social y educativa (<http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/>). Aquí, se articulan datos socio-educativos de la región del Golfo San Jorge, permitiendo considerar diferentes variables que afectan a las instituciones escolares.

Las prácticas educativas virtuales de nivel superior en contexto de pandemia

Ángel Gustavo Romero, Universidad Católica de Salta, aromero@ucasal.edu.ar

Verónica A. Vargas, Universidad Católica de Salta, vavargas@ucasal.edu.ar

Natalia Lucia Mamaní, Universidad Católica de Salta, nataliamamaninlm@gmail.com

Palabras clave: reconfiguración de la enseñanza, estrategias, tic, alumnos conectados

Contenido

El presente artículo se enmarca en la reformulación del marco teórico del proyecto de investigación denominado “*Estrategias de enseñanza mediadas por TIC en la formación docente jujeña entre 2020-2021*”, aprobado por Resolución Rectoral N° 1521/22 de la Universidad Católica de Salta. En el mismo uno de los objetivos refiere a la descripción del proceso de construcción de las estrategias de enseñanza con uso de tecnología en el contexto de pandemia.

Galán Peñalva (2022) expresa que, a partir de los datos recogidos, analizados y las propuestas teóricas tomadas de autores, se llega a caracterizar, en tiempos de prepandemia-pandemia-pospandemia, dos modelos de formación docente en el contexto de los Institutos de Educación Superior. Estos modelos son denominamos: de racionalidad técnica/reproducción, el cual prevalece con mayor fuerza y el de racionalidad reflexiva/crítica, que aparece en algunos elementos aislados en las clases y al cual se adhiere como propuesta a desarrollar en las aulas de la pospandemia.

Del modo en que los docentes se manifiestan en relación con la emergencia de las tecnologías y su incorporación en las prácticas de la enseñanza: a) se identifican docentes críticos, que buscan cambiar y estar actualizados, que tienen ideas claras sobre los límites en el uso de las tecnologías y pueden visualizar las necesidades de los jóvenes. b) y otros docentes resistentes, en ante la carencia de formación o dispositivos, no desean incorporar los cambios que aportan las tecnologías en las prácticas de la enseñanza.

Al hablar de cambios, estamos refiriéndonos a propuestas innovadoras donde las estrategias de enseñanza puedan romper con los tiempos asignados para el desarrollo de los contenidos, o, al crear un nuevo espacio curricular atendiendo a criterios no disciplinares. En este intento de encontrar, recuperar o transformar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en los que las mismas fueron buenas para volver a pensar si en los nuevos contextos y realidades podrían ser los puentes de la buena enseñanza, tal como fueron en el pasado.

Ante los nuevos escenarios, no ha sido posible concebir la clase tradicional, por cuanto las mismas se han visto en tensión y transformadas estructural y globalmente. Todo ello, ha movido las piezas fuera de la escuela y conmovido a los docentes, quienes hemos recurrido a nuevos y emergentes procesos de formación y autoformación.

Pensar en la formación, como desarrollo personal y profesional, desafía a replantear modelos educativos y explorar dimensiones en la formación de expertos adaptables, habituados a desaprender (modos memorísticos y mecánicos) y aprender (maneras comprensivas, flexibles y colaborativas para la resolución de problemas) según el contexto lo demande. No debe entenderse como un hecho accidental y espontáneo, los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en nuestro país; estos modos se encuentran institucionalizados e incorporados en los sujetos y sus prácticas.

Litwin (2016) reconoce algunas prácticas en las que las tecnologías se incluyen con el propósito de aumentar la motivación de los alumnos y despertar el interés en el primer momento de la clase y otras en las que las tecnologías se usan como mera ilustración, ya sea como un agregado superficial al que lo denomina *adorno* o bien para aportar un nivel explicativo diferente. La autora afirma que tanto en el caso de la motivación, como en el de la ilustración, la tecnología se ubica en el borde y no en el corazón de las actividades para la construcción del conocimiento.

Es posible entonces reconocer, por un lado, estudios que a partir de una perspectiva crítica hacen una revisión profunda de las bases conceptuales tanto del campo de la didáctica como de la tecnología educativa encontrando similitudes de raíz positivista. La transversalidad tecnológica tiene que poder ser parte del contenido de la propuesta. La inclusión de las TIC en las prácticas docentes supone transformaciones de espacio y tiempo, reorganización de saberes, redefinición de la comunicación y relaciones de autoridad, y es partir de ello, que se producen los cambios o más bien, las transformaciones en las prácticas docentes.

La simple enunciación de realizar cambios en las prácticas de enseñanza en la formación docente en la era digital no es suficiente para que se introduzcan las nuevas tecnologías. Esta tecnología educativa re-conceptualizada (Maggio, 1995) interpela los nudos conceptuales mencionados que resultaron recurrentes en los desarrollos del campo en el siglo XX y construye otros nuevos, en este caso, a partir de los propios sentidos que los docentes reconocen en las prácticas de la enseñanza que llevan adelante, atravesadas por tecnologías.

En esta perspectiva, en la que las prácticas de enseñanza configuran centralmente el objeto del campo, la autora, destaca tres: El primer uso es la *provisión* de información actualizada a partir del acceso a las tecnologías, que implica en el plano de la práctica enseñar a reconocer de manera crítica el valor de la información, problematizarla y validarla. Un segundo uso refiere a la *ampliación* del alcance de las clases, que pone a disposición contenidos antes inalcanzables. Finalmente, el tercer uso refiere a la *construcción* de nuevos entornos educativos adaptados a múltiples intereses o necesidades y que, a partir de propuestas comunicacionales alternativas, permitan el trabajo en colaboración.

Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos. El docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, además de conocer su función, para qué se utilizan y cómo se les puede sacar mayor provecho.

En relación con las estrategias de enseñanza mediadas por TIC como objeto de estudio, Maggio (2012) reconoce como prácticas de enseñanza poderosa aquellas que en su despliegue dan cuenta de un abordaje teórico actual... ayudan a mirar en perspectiva, están formuladas en tiempo presente, ofrecen estructuras que en sí son originales y conmueven y perduran.

Ser docente nos constituye en mediadores, pasadores de cultura, incluir, hacer lugar, acompañar, facilitar, ofrecer hospitalidad, dar lugar al pensamiento divergente, a la emergencia de lo nuevo, lo inesperado. Posicionamiento que habilita la posibilidad de romper con posiciones enquistadas. En este sentido, se adhiere a que “es la docencia y su práctica, y no el instrumento técnico, el que marca la diferencia en el proceso educativo”.

Estos docentes incluyen las tecnologías en sus prácticas de la enseñanza a partir de la generalización del acceso y reconocen las transformaciones que ello conlleva en la manera de trabajar a la vez que manifiestan su preocupación por los docentes que no pueden hacerlo. En sus expresiones dejan claro que el carácter que le atribuyen a esta inclusión no es meramente instrumental y no es específicamente curricular, sino que tiene que ver con la comprensión de la inclusión desde una perspectiva social y con la configuración de las prácticas en los nuevos entornos y escenarios emergentes, aquellos que han quedado expuestos desde que la “marea alta de la pandemia” nos hizo perder de vista el límite seguro, y aun hoy seguimos vislumbrando los resultados mientras baja esa marea.

Referencias Bibliográficas

- Galán Peñalva, F. G. (2022). Cronotopos escolar y caracterización de las prácticas de enseñanza en docentes formadores de profesores: una construcción en tiempos de prepandemia, pandemia y pospandemia. Cuadernos Universitarios, 15, pp. 9-28
- Jackson, P. (2002) *Enseñanzas implícitas*. Edit. Amorrortu. Argentina
- Litwin, E. (2015) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Edit. Paidós. Argentina
- Maggio, M. (2016) *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza Hacia una tecnología educativa re-concebida*. FILO. UBA. Argentina.
- Maggio, M. (2016) *Enriquecer la enseñanza*. Edit. Paidós. Argentina
- Maggio, M (s.a.) Reflexiones epistemológicas en torno al conocimiento didáctico. Revista Praxis Educativa. Argentina.

La elección de abanderado/a: resignificación de una práctica tradicional

Dra. María Cecilia Tosoni

Fac. de Educación UNCuyo

ceciliatosoni@fed.uncu.edu.ar

Palabras clave: evaluación escolar, reformas educativas, monitoreo

Contenido

En el marco de las reformas educativas planteadas por la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) la evaluación de los aprendizajes ha sido un punto central. Desde el Acuerdo Federal N° 174/12 se promueve la *evaluación formativa* para reconocer los avances en el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes. Este tipo de evaluación implica acciones continuas, con instancias de autoevaluación centradas en la retroalimentación que posibilita mejorar los conocimientos y desarrollar distintas capacidades. En el Diseño Curricular del Nivel Primario de la Provincia de Mendoza, se establece como forma privilegiada de evaluación de los aprendizajes, ya que la *evaluación sumativa* se la considera solo un momento.

Llama la atención que pese a que se privilegie una orientación pedagógica de la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje (Litwin, 2010) se mantenga no solo el uso de la escala numérica para dar cuenta finalmente de los resultados alcanzados por los y las estudiantes, sino que también, permanezca la elección de abanderado/a como una práctica incuestionable. Inicialmente, estuvo vinculada a un modelo escolar meritocrático centrado en una evaluación de control que justifica la diferenciación y jerarquización de alumnos. De allí, que sea relevante revisar por un lado, lo que ocurre en las instituciones educativas respecto a esta práctica, por otra parte, preguntar por el significado que adquiere en la actualidad.

En la investigación que llevé adelante para mi tesis de doctorado pude indagar a partir de entrevistas a docentes y padres y a una estrategia de etnografía colaborativa con niños cuál es su comprensión respecto a la práctica de elección de abanderados/as.

Las docentes entienden que la elección de abanderado es un problema generado por las expectativas de los padres, pues la *evaluación formativa* que llevan adelante no está centrada en la competencia entre los y las estudiantes. Para ellas, la elección de abanderados genera una pugna innecesaria, que rechazan porque valoran el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de capacidades. Afirman que los padres se equivocan cuando promueven la competencia y el éxito como fines en la vida de sus hijos e hijas. En este sentido, cuestionan que el éxito en la escuela garantice futuros logros sociales.

A partir de las entrevistas, se advierte que para algunas mamás que su hijo o hija sea abanderado/a, se transforma en un símbolo su éxito como madres. Incluso, confunden el reconocimiento del alumno con el propio ya que hablan no de las mamás de abanderados y abanderadas, sino de *mamás abanderadas*. La referencia al abanderado, es un claro ejemplo, de la diferenciación esperada por los padres como

resultado del paso de los chicos por la escuela, un anticipo indiscutible de un éxito a futuro. La jerarquización que supone la elección de abanderados es apreciada y buscada por los padres y madres, desde esta mirada.

Para los niños, la elección de abanderados es claramente resultado de competencia de los padres. En el diálogo establecido a partir de la discusión de dilemas los niños y niñas dan cuenta que lo importante es la amistad, que no debe haber competencia entre amigos para sacar buenas notas. *Una amistad es más importante que un puesto en la bandera*, señalan categóricamente. Entiende que las razones que esgrimen los padres están vinculadas al futuro inmediato, *entrar a una buena escuela, saber quién es más inteligente* pero también a sentimientos personales como el orgullo. *Quienes compiten son los padres*, afirman con contundencia.

En síntesis, la elección de abanderados genera tensiones en la dinámica de la evaluación por parte de los padres y madres. Incluso algunas mamás se identifican con el logro de sus hijos y haciendo alarde del éxito presente proyectan un futuro promisorio. Esta expectativa se traduce en un reclamo a las docentes por la diferenciación en las notas de los niños y niñas sobre todo en el 6° grado. La elección de abanderados, carece de fundamentación pedagógica por parte de docentes que adhieren a la evaluación formativa y rechazan prácticas meritocráticas tradicionales. Para los niños es un requerimiento de los padres que introduce competencia en relaciones entre pares generando conflictos innecesarios.

La persistencia de la práctica de elección de abanderados podría comprenderse como residual, que no ha sido alcanzada todavía por las reformas educativas que promueven la evaluación formativa centrada en el proceso de aprendizaje individual de los y las estudiantes. Sin embargo, esta sería una interpretación insuficiente. Ser abanderado/abanderada define las posibilidades de elección de escuela secundaria en Mendoza y para las familias es muy importante desde una perspectiva social.

Silvia Grinberg plantea que, a partir de la década de los noventa, las prácticas de evaluación en los sistemas educativos ya no responden a la lógica del *disciplinamiento*, siguiendo la modalidad del *examen*; sino que combinan lógicas del *monitoreo* e *intervención* (Grinberg, 2015). La evaluación formativa es a fin al *monitoreo* porque implica el seguimiento continuo y una intervención anticipada y calculada en vistas a alcanzar mejores resultados. Esta nueva modalidad orienta, detecta riesgos y promueve la autoevaluación suscitando una conducta, una llamada a revisarse, a aprender y mejorar de modo permanente. El *monitoreo* y su forma de intervención mínima se corresponde con una nueva modalidad de ejercicio del poder, la *gubernamentalidad* (Foucault, 2007). Para Juan Irigoyen esta modalidad de evaluación supone la modificación de la forma de comprender la educación y su vinculación con el mercado de trabajo, transformado en las últimas décadas por el impacto del desarrollo tecnológico, los cambios en su organización y las nuevas modalidades de comunicación (Irigoyen, 2011). Señala que las reformas educativas operadas en la evaluación promueven que los sujetos se autogobiernan y se reconozcan como empresarios de sí, cuyo capital tienen que acrecentar

En este sentido, se puede conjeturar que la elección de abanderados/abanderadas no es una práctica residual de la escuela tradicional, sino una dimensión de una nueva forma de evaluación a fin al *monitoreo*, de carácter continuo y permanente, centrada en la autoevaluación de los aprendizajes, que moviliza para alcanzar los mejores rendimientos individuales. Pese a vigencia de la comprensión de la educación como un derecho, los padres y madres son conscientes que es una herramienta que posibilita en primer lugar el acceso diferenciado a la educación secundaria, pero también, implica la participación en una competencia social en la que destacarse es la regla. Es una forma de maximizar las capacidades

individuales de sus hijo o hijas frente a otros. En este sentido, la competencia por la bandera, tal vez sea la primera de las muchas que deberán atravesar y que les permitirán posicionarse diferenciadamente, sumar un capital, en una sociedad en la que el éxito aparece como el objetivo principal.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.

Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobiernos y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*. volumen 8 número 2 mayo, 155-172.

Irigoyen, J. (2011). La refundación de la evaluación. *Labetintos n° 33*, 35-44.

Litwin, E. (2010). La evaluación, un campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para las buenas enseñanzas. En A. Camilioni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11-33). Buenos Aires: Paidós.

Tosoni, M. C. (2020). *Evaluación escolar, conflictos y respuestas. Un estudio sobre los discursos y las prácticas de los diferentes agentes educativos referidos a la evaluación de los aprendizajes en una escuela de sectores populares*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Estrategias de enseñanza en entornos formativos de Escuelas Técnicas Secundaria de la Provincia de Santa Fe

**Gonzalez Edgardo, Universidad del Gran Rosario,
gonzalezcei530@gmail.com**

**Elizabet Gamboa, Universidad del Gran Rosario,
elligamboa@gmail.com**

Palabras clave: Entornos formativos, educación técnica profesional, estrategias de enseñanza, recursos didácticos

Introducción. Son escasos los trabajos de investigación sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en la modalidad técnico profesional nivel secundario, especialmente en Argentina. Esta investigación centra el análisis en las estrategias de enseñanza en el aula taller, con el objetivo de identificar debilidades, fortalezas y propuestas para mejorar las prácticas docentes.

Las estrategias de enseñanza constituyen conjuntos de operaciones mentales manipulables, es decir, secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información (Pozo JI, 1990). El éxito de cualquier profesional depende de las herramientas que dispone para llevar a cabo su trabajo, de acuerdo a las estrategias que utilice para la formación de sus alumnos. Ya no basta con la clase expositiva, ni con el correcto empleo de recursos audiovisuales; se requiere que se utilicen de una manera idónea (Rosales J,2007).

Este análisis se fundamenta en la clasificación de las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta el énfasis que se establece al interior de cada una en el proceso educativo según la descripción de Parra Pineda, (2003): Centradas en el alumno, en el docente, en el proceso y/o mediaciones didácticas y en el objeto de conocimiento.

Se entiende por recursos pedagógicos cualquier instrumento u objeto que pueda servir para que, mediante su manipulación, observación o lectura, se ofrezcan oportunidades para aprender y desarrollar alguna función de la enseñanza. Estos pueden clasificarse según el soporte físico y sistema simbólico predominante en el mismo en: medios manipulativos, textuales o impresos, audiovisuales, auditivos e informáticos (Moreira, M. A, 2010).

Metodología. El método de investigación es cualitativo y descriptivo. Utiliza la entrevista semiestructurada como instrumento. Los datos que emergen fueron reducidos por codificación inductiva. Las categorías fueron propuestas según los referentes teóricos, y de los temas que emergieron de los entrevistados. La población analizada está formada por 4 docentes de taller (electricidad, carpintería, construcciones y CNC) de escuelas de Recreo, Montevera, Cabaña Leiva, Esperanza y Santa fe (Provincia de Santa fe).

Resultados. Si bien un grupo de docentes busca la implementación de nuevas **estrategias de enseñanza**, esto sigue sin poder dejar de lado las tradicionales (58%) en los entornos formativos, cuyo sentido no abandona esa dirección verticalista, lo que limita a los estudiantes a la investigación e indagación de contenidos, mediante estrategias centrada en el alumno (14%) que propicien la relación con la vida cotidiana (tabla 1).

Estrategias de enseñanza	Frecuencia	%	Estrategias utilizadas
Centrada en el alumno	2	14	Resolución de trabajos prácticos, situaciones problemáticas
Centrada en el docente	8	58	Dictado, clase expositiva, estrategia tradicional, lectura acompañada de videos sin reflexión.
Centrada en el proceso	2	14	Demostraciones con herramientas, trabajos manuales
Centrada en el objeto	2	14	Comparaciones, ejemplos de la vida cotidiana

Tabla 1: Porcentajes de frecuencias de tipos de las estrategias de enseñanza

Martinez Hernández L, (2008) explica en su trabajo que en las escuelas técnicas (Venezuela) el estudiante debe ser capaz de formular proyectos y resolver problemas reales, “aprender haciendo” y las escuelas deben enseñar produciendo. Propone sustituir procesos didácticos basados en la actividad del docente por procesos centrados en la actividad de los estudiantes. En contraposición, en este trabajo se evidencia que los docentes de taller utilizan mayoritariamente estrategias de enseñanza centradas en el docente.

Al momento de analizar los **recursos**, podemos inferir que el docente debe seleccionar las herramientas apropiadas para la interacción de la teoría con la práctica. Por lo que se encuentra predominantemente la implementación de los manipulativos (40%), Los recursos audiovisuales se utilizan en un 33% y los textuales e impresos un 27%. Encontrándose el 0% de utilización de los recursos informáticos y auditivos. (Tabla 2)

Recursos didácticos	Frecuencia	%	Recursos utilizados
Manipulativos	6	40	herramientas, CNC, torno numérico, tablero de prueba, máquinas industriales
Informáticos	0	0	-
Audiovisuales	5	33	Videos, imágenes, presentaciones
Textuales e impresos	4	27	Apuntes, guía de trabajos prácticos, pizarra
Auditivos	0	0	-

Tabla 2: Porcentajes de frecuencias de tipos de recursos didácticos

Se evidenció que algunos de los docentes confunden las estrategias de enseñanza con recursos didácticos, por ejemplo: *“las estrategias que utilizo son el uso de video”* (E1), *“la estrategia para dar teoría es por medio pizarra y power point”*(E2).

En cuanto a los **fundamentos** que dan los docentes, el 50% relaciona la escasa utilización de diversas estrategias con la falta de condiciones adecuadas que brinda la escuela. Sólo un entrevistado mencionó que depende de las *“ganas del docente”* buscar nuevas formas de enseñanza. Otro 50% lo relaciona con la formación de los alumnos, especialmente en los primeros años, donde utilizan estrategias de enseñanza tradicionales (tabla 1). Un entrevistado manifestó también que dependía de las asignaturas o del grupo de alumnos.

En las entrevistas surgió la discusión sobre el proyecto integrador, propuesto en las escuelas técnicas. Se observó que el total de los profesores coinciden que el **Aprendizaje basado en proyectos (ABP)** es propicio para promover el aprendizaje significativo y reflexivo de los alumnos, a pesar que no es una práctica habitual en sus clases. El 50% de los encuestados afirman que es una estrategia que solo se puede utilizar en cursos superiores, debido a la

Fundamentación	
Falta de condiciones adecuadas	<i>"No quiere decir que las únicas estrategias sean las tradicionales, obviamente son las condiciones que brinda la escuela, pero uno debe estar abierto a ir cambiando conforme al contexto" (E1)</i>
	<i>"No siempre se pueden centrar en el alumno. Aquí no tenemos las herramientas para que los alumnos resuelvan y el docente pueda encaminarlos, guiarlos" (E4).</i>
Formación de los estudiantes	<i>En primer año, el aprendizaje es más estructurado, no se lo puede dejar abierto a que el alumno haga por sí solo. En cambio, en 5to y 6to año demos prepararlos, para una formación laboral para el futuro" (E2)</i>
	<i>"La enseñanza más tradicional, se da sobre todo en los primeros años, donde los chicos no tienen una base formativa que sustente.....en los años superiores se cambia la estrategia y también depende del grupo y de la materia, muchas veces" (E3).</i>
Fundamentos respecto a implementación del ABP	
Formación de los estudiantes	<i>"Por qué tienes que volver a dar temas que uno consideraba ya fueron visto, y que deben tener y no lo tienen" (E1)</i>
	<i>En los últimos años realmente tienen las herramientas para poder resolver, y trabajar con situaciones problemáticas" (E2)</i>
Falta de acompañamiento de la gestión escolar	<i>"no están dadas las condiciones, pensando en los entornos formativos, para que los alumnos trabajen un problema" (E4)</i>
	<i>"Creo que, de acuerdo al nivel de los alumnos, de las edades, del año en el que están se puede hacer grandes cosas. Pero depende si la escuela está preparada" " Tiene que ver con el docente y las ganas y el apoyo del cuerpo directivo. O sea, estamos hablando de una escuela ideal" (E3)</i>

formación de los estudiantes. Esto coincide con lo que manifiestan sobre la implementación de distintas estrategias. Sin embargo, el otro 50% lo asocia con la falta de motivación del docente por el escaso acompañamiento de la gestión escolar (Tabla 1).

Tabla 1: Fundamentos de los docentes sobre la implementación de las estrategias enseñanza

Conclusión

Conocer las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de taller de escuelas técnicas, permitiría analizar algunas de las causas de la falta de motivación e interés por la educación técnica, y por tanto el abandono de la misma (Yedaide MM.y col, 2022).

La ETP impone articulaciones, vinculaciones, flexibilidad e intercambio entre el mundo del trabajo y la escuela (Ibarrola, 2013). Por lo tanto, las estrategias de enseñanza que pueden dar respuestas a dichas exigencias son las centradas en el alumno. Sin embargo los docentes de los entornos formativos, si bien manifiestan que el ABP es propicio para promover el aprendizaje significativo y reflexivo, no se implementan por falta de formación de los alumnos o acompañamiento de la gestión escolar.

Respecto a los recursos pedagógicos, deben estimular, motivar y entusiasmar al alumno a interactuar con ellos. En esta investigación se observa la utilización mayoritaria en los recursos manipulativos característicos de los entornos formativos en la formación Técnico Específico, taller, garantizando el desarrollo de la trayectoria formativa, Ley N° 26058.

Para formar técnicos competentes en las distintas ramas del sector productivo, según los resultados de esta investigación, será necesario reflexionar y promover aquellas estrategias de enseñanza y recursos didácticos que propicien el aprendizaje significativo y fomente el interés en los entornos formativos.

Bibliografía

Rosales, J. (2007). Estrategias didácticas. *Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de: http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf.
Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 199- 221.

Parra Pineda, D. M. (2003). Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje.

Moreira, M. A. (2010). Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. *Quaderns Digitals*.
Yedaide, M. M., Castilla, V. E. B., & Barniú, R. (2022). Identidades profesionales en los docentes de taller de la escuela secundaria técnica argentina. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 272-285.

Martínez Hernández, Leonardo. (2008). Evaluación de procesos en Escuelas Técnicas desde una Pedagogía de la práctica. *Paradigma*, 29(1), 69-90. Recuperado en 18 de mayo de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100005&lng=es&tlng=es.

Ibarrola, M. (2013) Introducción. *Formación Profesional y empleo*. OEI. Disponible en: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143

Curriculum, enseñanza y democratización de la educación secundaria en la provincia de Jujuy. Avances y continuidades de una investigación reciente.

Mariela A. Montoya, FHyCS/UNJu, mamontoya@fhycs.unju.edu.ar

Magdalena del Rocío Robledo, FHyCS/UNJu, mrobledo@fhycs.unju.edu.ar

Silvana Noemí Alaca, FHyCS/UNJu, silvanaalaca@gmail.com

Palabras clave: educación secundaria – reformas educativas – cambios curriculares y didácticos - democratización

Contenido

El siguiente escrito tiene la finalidad de compartir las conclusiones y la continuidad de las indagaciones de una investigación realizada durante los años 2021-2022 denominada “Curriculum, enseñanza y democratización de la educación secundaria en la provincia de Jujuy. Análisis de las reformas educativas actuales y su implementación en escuelas de diversas modalidades”, financiada por la Secretaría de Ciencia Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy. Propusimos analizar e interpretar las transformaciones en el curriculum y la enseñanza en instituciones educativas de nivel secundario de la provincia de Jujuy a partir de la implementación de un proceso de reformas educativas, en el marco de la obligatoriedad del nivel y en relación con la democratización de la educación secundaria.

Por otra parte, en el marco de la misma investigación, se desarrolla actualmente el proyecto denominado: “Deuda histórica a la escuela secundaria: el desafío de la integración curricular. Un estudio

de los dispositivos curriculares vigentes en escuelas del nivel medio de la provincia de Jujuy.”, como parte de la Beca “Estímulo a las vocaciones científicas” del Consejo Interuniversitario Nacional, cuyos avances también se presentan en esta ponencia. Este segundo estudio tiene como propósito comprender cómo se desarrollan nuevos dispositivos curriculares referidos a la integración curricular y qué valoración tienen los actores escolares de estas transformaciones.

En ambas investigaciones se optó por una metodología de carácter interpretativo y cualitativo que toma como unidades de análisis las prácticas referidas a la construcción del currículum y la enseñanza en escuelas de diferentes regiones de la provincia y que utiliza instrumentos tales como entrevistas a directivos, docentes, asesores, así como el análisis de las propuestas curriculares y de la normativa vigente en el nivel.

Nos planteamos identificar los sentidos y posicionamientos que construyen los actores escolares acerca de las reformas introducidas en el currículum y la enseñanza y analizar los cambios que llevan adelante en las propuestas de enseñanza, poniéndolos en relación con los propósitos de democratización del nivel, esto es, con el cambio de los aspectos selectivos y excluyentes de los conocimientos y las prácticas educativas que lo caracterizaron históricamente.

En el marco de la política nacional denominada “Secundaria Federal 2030” analizamos, puntualmente en la provincia de Jujuy, la reforma denominada “Secundaria 2030”, implementada desde el año 2018 en el marco de gestiones nacionales y provinciales de diferente signo político. Entre los cambios que impulsa la reforma se pone énfasis en el modelo pedagógico-didáctico a partir de la preocupación por desarrollar capacidades, acordes al mundo globalizado y las tecnologías que dominan la escena contemporánea.

Entre los instrumentos de política institucional que se vienen implementando en las escuelas, encontramos el Marco Académico provincial, los Marcos de organización de los aprendizajes (MOA) y los Módulos de aprendizaje integrado (MAI). Los datos obtenidos a través de las entrevistas muestran que las nuevas orientaciones curriculares fueron recibidas de manera positiva por directivos y docentes, quienes expresan que los cambios propuestos resultaban necesarios e imperiosos para transformar la actual escuela secundaria.

No obstante, los discursos de los actores escolares se centran en los aspectos problemáticos que implicó la puesta en marcha de estos cambios en las escuelas (curriculares-didácticos-organizativos). Así también, gracias a este interés de los sujetos por pensar en las implicancias de la reforma nos cuestionamos por el nivel de participación de los actores involucrados en los casos estudiados. Las y los profesores fueron compelidos a cambiar los modos de configurar la práctica de enseñanza, sus concepciones sobre el aprendizaje y los contenidos y desplazarlos hacia las capacidades. Observamos una discordancia entre estas concepciones y una evaluación que plantea la idea de adquisición de un “producto” final, como comprobación de que el alumno/a ha desarrollado las capacidades predeterminadas en los objetivos formulados.

Otras problemáticas se presentan con la implementación del régimen académico provincial y el sistema de ingreso por sorteo cuya imposibilidad o falta de aplicación, esgrimida en razones presupuestarias, contradice los principios de la legislación educativa para este nivel, atentando contra la inclusión y el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Asimismo, los MAI se implementan de modo diverso en las instituciones educativas. Los actores escolares destacan que este dispositivo implica el trabajo colaborativo entre docentes, la

articulación de saberes, la organización entre espacios curriculares distintos, entre otros. Sin embargo, plantean que aún existen limitaciones que no permiten ponerlos en práctica, que se encuentran en las relaciones docentes, en la disponibilidad de espacios y tiempos, en la estructura curricular misma y en normativas como el Régimen Académico.

Sostenemos que el reconocimiento del derecho a la educación secundaria supone avanzar desde el establecimiento de su obligatoriedad hacia procesos de transformación del formato y modelo pedagógico-organizativo, los dispositivos institucionales, las configuraciones de la enseñanza, el currículum y la evaluación, acompañados por los recursos financieros y una inversión presupuestaria acorde a la magnitud de los cambios propuestos, así como la concreción de los principios de su democratización.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C. (1999). Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90. IPE-OIE/UNESCO. (Informe preliminar)
- Beech, J. y Larrondo, M. (2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, regiones andinas y Cono sur. OEI-UNESCO. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org>
- Montes, N, Pinkasz, D. y Zielger, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. Revista Estado y Políticas Públicas N° 13. octubre de 2019 - abril de 2020. ISSN 2310-550X, p. 103-127
- Montesinos, M.P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. DINIECE, serie La educación en debate. Ministerio de Educación de la Nación.
- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Aguilar.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. UNICEF-FLACSO.
- Schoo, S. (2013) Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina Acuerdos federales en un sistema descentralizado Serie. La Educación en Debate, N° 10, Febrero de 2013. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación.
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. En Propuesta Educativa, 2(44) p. 24-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403044816004.pdf>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En Propuesta Educativa, 1(29), 63-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Leyes y resoluciones nacionales y provinciales

- Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 (14/12/2006)
- Ley de educación provincial N.º 5.807/13 (2013).
- Resolución N.º 84/09 del Consejo Federal de Educación y anexos (2009).
- Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación y anexos (2009).
- Resolución 330/17 del Consejo Federal de Educación y anexos (2017).
- Resolución N.º 7621-E/17 del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy (2017).
- Resolución N.º 1227 -E-2022 “Régimen Académico provincial”

Inquietudes acerca del qué enseñar

Vanesa Collet. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER. vanesa.collet@uner.edu.ar

Laura Rosell. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. laura.rosell@uner.edu.ar

Palabras clave: intereses, diseño curricular, prácticas de enseñanza, educación secundaria

Contenido

Algunos interrogantes que movilizaron el proyecto de investigación que compartimos a continuación fueron: ¿qué se considera como marco de referencia para planificar y llevar adelante las prácticas de enseñanza? ¿Cómo se entretajan en esa necesaria toma de decisiones los diferentes discursos que tensionan las instituciones escolares con demandas de reformas y actualización constante? ¿Qué lugar ocupa la prescripción curricular? ¿Y los manuales escolares? ¿Cómo se amalgaman estos componentes tradicionales del escenario escolar con las nuevas textualidades y los procesos de descentramiento y deslocalización del saber (Barbero, 2003)? Finalmente, ¿qué resonancias tienen las voces de los estudiantes en la configuración de aquello que se delimita para ser enseñando? ¿De qué manera se significa y permea las prácticas de enseñanza aquello que los estudiantes establecen como interesante?

Nuestra preocupación era (y sigue siendo) cómo se promueve la relación con el conocimiento en las escuelas secundarias. Particularmente, queríamos comprender cómo configuran los docentes la recuperación de los intereses de los estudiantes y qué relación con el conocimiento promueven en las escuelas secundarias de Paraná, Entre Ríos. Nos inquietaba indagar si aquello considerado interesante se constituía en un acto de resistencia frente a la configuración curricular, las normativas, las culturas escolares y los manuales, en la búsqueda por revitalizar la relación con el conocimiento.

Dado el tiempo transcurrido desde la finalización de la investigación, además de socializar los resultados a los que arribamos, nos interesa compartir los interrogantes que se siguen desplegando y complejizando. Para ello, organizamos la ponencia en cuatro ejes de análisis, delineados a partir de las entrevistas realizadas a docentes del área de Ciencias Sociales.

El primer eje aborda la relación con el conocimiento que se promueve en las escuelas secundarias. Como pudimos comprender a partir del relato de los docentes, se trata de una relación que difícilmente pueda entenderse por fuera de las condiciones epocales. En tiempos de digitalización, signado por una circulación veloz, fragmentaria y efímera de informaciones, se configura un lector de atención flotante y dispersa, capaz de sostener varias tareas en simultáneo (Sibilia, 2012). El desafío que esto representa a la posibilidad de detención y profundización requerida por el dispositivo escolar, moviliza a los docentes en la búsqueda de recursos más breves y concisos, próximos a sus consumos cotidianos de los jóvenes, como las imágenes y videos, que *enganchen* a los estudiantes y les permita lograr ciertas comprensiones.

El segundo eje explora las relaciones que los docentes establecen con el diseño curricular provincial, principalmente a través de indagar las representaciones y el lugar que le asignan en sus prácticas de enseñanza. Sabemos que, como norma curricular, el diseño tiene una pretensión de orden y regulación de las prácticas escolares (Dussel, 2010). Sin embargo, en los relatos pudimos advertir cómo los docentes desandan ese supuesto lugar de aplicabilidad, poniendo en juego diversas estrategias de

trabajo. Lo prescripto parece operar como un marco organizador inicial, que en el devenir de las situaciones de enseñanza suele quedar desplazado ante otras urgencias o necesidades definidas en los encuentros con los estudiantes. En este sentido, cobra fuerza considerar lo que a los estudiantes les interesa tratar (legalización del aborto violencia de género, bullying, etc), lo que pasa afuera y dentro de la escuela (las noticias, situaciones de la vida escolar, etc), lo que sucede en lo que denominan como la realidad.

En el tercer eje nos detuvimos en la selección de textos que se ofrecen en las situaciones de enseñanza, donde aparece entre muchos otros, la opción por el manual escolar. La revolución tecnológica conmociona el ámbito escolar a través de procesos de descentramiento y des-localización del saber, que no sólo desplazan la centralidad del libro y la palabra del docente como fuentes autorizadas, sino que alteran las identidades de los sujetos educativos (Barbero, 2003). Ante el panorama incierto y desafiante, los docentes optan por elaborar *dossier* o cuadernillo, como una suerte de texto mosaico, donde los manuales se incorporan como parte de una selección que incluye artículos periodísticos, científicos, extraídos de diversas páginas de internet, que dialogan con la proyección de videos e imágenes, que resultan atractivos para los estudiantes. En palabras de un docente vemos cómo en la definición de los textos se articula la preocupación el aburrimiento y la capacidad de atención: “Trato que sean lecturas breves para que puedan mantener cierta atención porque se aburren rápidamente, les cuesta seguir una lectura muy extensa”.

El cuarto eje de análisis refiere a aquello que acontece en torno de los intereses de los estudiantes. Según la óptica de los docentes, lo interesante para los estudiantes se vincula con temas cercanos en el tiempo y espacio, que impliquen el uso de imágenes y videos, que los acerque a lo concreto y a práctico, que revista cierta novedad, que resulte de fácil comprensión y resolución o que se encuentre ligado a algún tema de actualidad, lo cual varía según el año de cursado y los momentos del calendario escolar.

La recuperación de los intereses de los estudiantes es central para las prácticas de enseñanza. En algunos casos, los intereses constituyen en el punto de partida, para luego avanzar en otros desarrollos y poner en valor otras voces, como por ejemplo la de los textos. En otros casos, nos encontramos con una clara definición respecto de organizar la clase en función de lo que va sucediendo (en la escuela, en las noticias locales o nacionales), al punto de optar –uno de los entrevistados- por trazar un desarrollo según los intereses que vayan surgiendo.

Como conclusión de la investigación sostenemos que a pesar de las condiciones laborales pauperizadas, expuestas una vez más en el contexto de la pandemia, los docentes asumen la encrucijada que representa atender intereses que asumen un carácter volátil y fugaz, en tanto se organizan de acuerdo a los temas de debate mediático y en redes. La relevancia que esos temas revisten, no debería disuadir la discusión relacionada a las lógicas que imponen su circulación, dificultando un abordaje que vaya más allá de la opinión o de la transmisión de información.

El diseño curricular como apuesta político educativa, que procura delinear algo del orden de lo común, pierde capacidad regulativa. El fantasma del aburrimiento acecha las prácticas de enseñanza que se reconfiguran al calor de las transformaciones tecnológicas y digitales, donde el tiempo se vuelve breve y fragmentado y las subjetividades aprenden a mantener una atención flotante, dispersa, flexible, capaces de realizar varias cosas a la vez.

Nos preguntamos entonces cómo organiza la institución escolar la transmisión de lo común. ¿De qué manera la recuperación de los intereses puede constituirse en una apuesta a la enseñanza, al espacio público que genera la escuela y, por tanto, un espacio donde se pone en juego una cuestión de igualdad? ¿Cómo no quedar atrapados en las demandas que mercantilizan la relación con el conocimiento, obturando con sus tiempos la posibilidad misma de disentir?

Referencias bibliográficas

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. <https://doi.org/10.35362/rie320917>

Dussel, I. (2010). El currículum. Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Fascículo 7.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta fresca.

La “inclusión educativa” en la trama de la vida cotidiana escolar: divergencias, tensiones y conflictos.

Adriana Migliavacca (Universidad Nacional de Luján) adrianamiglia22@gmail.com

Urricelqui Patricio (Universidad Nacional de Luján) patourri@gmail.com

Palabras clave: trabajo docente- vida cotidiana escolar-Equipos de Orientación Escolar-pandemia.

Contenido

El contexto actual de profundización de la desigualdad social impacta significativamente en las condiciones en que se enseña y se aprende en las escuelas públicas. La precarización de la vida, agudizada en tiempos de pandemia y pos pandemia, multiplica las situaciones de violencia y de vulneración de derechos, reconfigurando las relaciones sociales y complejizando las dinámicas de las instituciones escolares y del territorio, debilitadas por la insuficiencia de recursos materiales y humanos.

Éste es el escenario en el que las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires deben dar respuesta a múltiples demandas, tanto a aquellas que proceden de las familias, como a las que plantean los propios lineamientos y disposiciones de la política educativa. Estudiar las dinámicas y las tramas que se configuran en estos procesos nos lleva a preguntarnos por el accionar que despliegan los sujetos (equipos de conducción, docentes, EOE, auxiliares) en las instituciones, accionar que no es homogéneo y que depende de múltiples factores que los condicionan. En este marco, coincidimos con Montesinos y Sinisi (2014), cuando plantean que, en su existencia cotidiana, la relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares (y en tanto tales, históricos), dado que allí operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori. Estas mediaciones se construyen situacionalmente en las diversas respuestas y acciones que lxs trabajadorxs de la educación y las familias despliegan en la vida cotidiana escolar. Desde el Estado se diseñan y planifican políticas sociales y educativas que pueden ser aceptadas, resignificadas o resistidas por la comunidad educativa tanto de forma individualizada como colectiva. A su vez, a partir de la organización, puede subvertirse esa relación Estado – sujetos en aquellas instancias donde se demanda recursos y presencia que garanticen los derechos vulnerados.

En esta presentación, nos proponemos compartir algunas reflexiones y sistematizaciones que emergen en el marco de una investigación que propone analizar las características del proceso de trabajo docente

en el ámbito escolar, atendiendo a las condiciones de enseñanza que atraviesan a la vida cotidiana de las escuelas del nivel primario en contextos de pobreza. Desde un análisis histórico y situado, apelamos a una estrategia metodológica cualitativa, con el propósito de capturar la trama que se entreteje entre los condicionantes estructurales y la posibilidad de agencia que los sujetos despliegan en los procesos de trabajo docente.

Desarrollamos los primeros hallazgos, parciales y provisorios, que pudimos construir a partir de una primera etapa de trabajo de campo realizado en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires, ubicada en un barrio considerado como de la “periferia” de un partido perteneciente al tercer cordón del Conurbano Bonaerense. Esperamos que el registro de la heterogeneidad de la vida social, represente una llave para contribuir, en los términos en que lo plantea Cerletti (2014), a la desnaturalización de algunos supuestos que se ponen en acción cuando se alude a la relación de las familias con las escuelas como un tema “acuciante” o cuando, por ejemplo, en distintos contextos, se presenta el ausentismo o el desgranamiento escolar como responsabilidades individuales de las familias.

Nuestro abordaje dimensiona a la vida cotidiana, como aquel conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social (Heller, 1977, p.19). Para Heller (1977), lo cotidiano tiene un peso decisivo en la estructuración de la subjetividad y debe comprenderse como históricamente situado. La estructura de la vida cotidiana facilita la naturalización de los procesos de construcción social, y el propio espacio donde radican las prácticas sociales de los sujetos tiende a presentarse como un ámbito de lo natural y normal. Pero si la estructura de la vida cotidiana constituye, sin duda, un terreno propicio para la extrañación, esto no es, en modo alguno, una necesidad. Las formas de pensamiento y comportamiento producidos en esa estructura pueden dejar un margen de movimiento para tensionar las representaciones sociales que toman el sentido de la extrañación. Como experiencia formativa, la vida cotidiana puede también officiar de mediadora en la superación de ese radio de acción.

En este marco, se abren interrogantes sobre la diversidad de sentidos subjetivos que se construyen acerca de la escuela pública en un contexto de deterioro del espacio de trabajo escolar generado, entre otros aspectos, por las políticas estatales de abandono presupuestario (Achilli, 2010). Apelamos al enfoque etnográfico, como un “modo de producción de conocimiento que se basa en la experiencia social compartida en el campo” (Fernández Álvarez M.I, 2017, pp. 49), que aporta herramientas para comprender la complejidad de los vínculos que se estructuran en la *vida cotidiana escolar* y reconstruir las relaciones que se despliegan entre las familias, la escuela e instituciones del territorio, donde tienen lugar múltiples prácticas en pos del desarrollo de la educación y la escolarización de las niñas.

En el marco de los problemas planteados, organizamos nuestra presentación en tres momentos. En una primera instancia, compartimos, de manera sintética, algunos núcleos del enfoque teórico-conceptual que se muestran potentes para el análisis del trabajo de campo realizado hasta el momento. En un segundo lugar, nos abocamos al análisis de la trama discursiva que permite elucidar representaciones sobre la historia reciente de la escuela y la construcción de la idea de una “escuela inclusiva” como punto de inflexión del proceso posterior a un momento traumático de la historia de la institución, marcado por la conformación de un nuevo equipo directivo y la constitución de un plantel docente relativamente estable que pone en juego esa idea de inclusión desde miradas y prácticas heterogéneas. En un tercer momento, reconstruimos los análisis que lxs entrevistadxs realizan en torno al impacto de la pandemia en las condiciones de enseñar y aprender, así como a algunas dinámicas que emergieron a partir del retorno a la presencialidad plena. Nos centramos en la caracterización del proceso de trabajo docente, y en las necesidades y demandas de intervención que se identifican desde los equipos de orientación escolar.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, E. “*Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales.*” Rosario, Argentina: Laborde Libros Editor. Año 2009.

CERLETTI, L. “*Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja.* Ed Biblos, 2014.

FERNÁNDEZ ALVAREZ, M.I.: La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brukman recuperada. Ed. Prohistoria: Rosario; Año 2017.

HELLER; A: Sociología de la vida cotidiana. Madrid, Península. Año 1976.

MONTESINOS, M.P. y SINISI, L. “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. En *Cuadernos de Antropología Social* N° 29, Julio 2009.

Criterios para la definición de contenidos: valoraciones de docentes de educación primaria.

Diego Díaz Puppato, Facultad de Educación (UNCu), ddiazpuppato@fed.uncu.edu.ar

Mónica Matilla, Facultad de Educación (UNCu), monicatmatilla@gmail.com

Melisa Cristiani, Facultad de Educación (UNCu), melicristiani@gmail.com

Palabras clave: Contenidos – criterios de selección – educación primaria

Contenido

Introducción

Este trabajo se propone comunicar algunos análisis preliminares de un instrumento de recolección de datos empleado en la investigación realizada para el desarrollo de la tesis doctoral “El conocimiento escolar: representaciones sociales de docentes de educación primaria”. Se presentan las características principales del instrumento y su aplicación, así como cierta información construida a partir del procesamiento de los datos obtenidos. El instrumento empleado fue dirigido a docentes de educación primaria de gestión pública de Mendoza. Este recogió datos de identificación del cargo docente, de su formación profesional y valoraciones en torno a los criterios para la selección de contenidos.

Desarrollo

La concreción de las prácticas de la enseñanza supone, entre muchas otras tareas, la definición y delimitación de los contenidos que se ponen a disposición en esa acción específica. Esa propuesta que cada docente ofrece constituye una síntesis cultural resultante del atravesamiento de luchas de significación y poder entre distintos sujetos sociales que determinan, estructuran y desarrollan el currículum. (de Alba, 1998) Junto a distintas tensiones se encuentran las relacionadas con la búsqueda de hacer lugar a lo común frente a las particularidades de los distintos colectivos o sujetos propios de las escenas educativas. (Feeney y Feldman, 2021) Asimismo, las definiciones curriculares no se presentan como unívocas, sino que asumen, de acuerdo a su grado de formalidad, características

disímiles. (García Garduño, 2021) Esto resulta particularmente significativo en el contexto de las recientes políticas curriculares mendocinas. (Díaz Puppato y Cristiani, 2023)

En el marco del proceso de investigación sobre representaciones sociales de docentes de educación primaria en torno al conocimiento escolar. Se implementó un primer instrumento cuantitativo semiestructurado que permitiera especificar el objeto y el problema de investigación y relevar información para definir la muestra de docentes para la realización de entrevistas.

Después de la validación experta, el cuestionario fue enviado, inicialmente, por correo electrónico a las escuelas para que sea respondido en un formulario en línea de Google. Luego, también fue enviado y publicado por distintas vías. Este solicitaba algunas características del cargo docente y de la trayectoria profesional, así como valoraciones en relación con los criterios para la selección de contenidos a través de una escala Likert de valoración, cuyas variables se presentaban en forma aleatoria.

El cuestionario fue respondido por 317 docentes de 176 escuelas de todos los departamentos de la provincia de Mendoza. Las y los docentes indicaron que el 32% tiene dos cargos o trabaja en doble jornada, que el 76% es titular y que un 15% tiene otro título, además del que les habilita al trabajo en la enseñanza primaria.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico anterior, la mitad de la muestra tiene 15 años o más de antigüedad en la docencia y el resto se distribuye con relativa semejanza en rangos de 5 años. No obstante, la mayor parte de las encuestadas y de los encuestados tiene una antigüedad menor a 5 años en el grado, respondiendo a los cambios que frecuentemente se producen en las instituciones educativas. También puede observarse una movilidad relevante entre instituciones ya que muchas y muchos docentes solo tienen 5 años o menos en la escuela.

El cuestionario requirió la valoración de la importancia que tienen 28 criterios para la selección de contenidos. De la atribución de valores numéricos a la escala Likert prevista en el formulario: muy en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4), muy de acuerdo (5), se pudo realizar una ponderación y comparación inicial de la valoración de los criterios para la selección de contenidos.

Entre los criterios ofrecidos, se presentan en orden decreciente, los que tuvieron mayor promedio a partir de las valoraciones:

- Las características de estudiantes (4,694)
- Los procesos de aprendizaje que requiere su enseñanza (4,694)
- El contexto sociocultural de estudiantes (4,637)
- La propuesta metodológica necesaria para enseñarlo (4,606)
- Los intereses del grupo de estudiantes (4,593)

Estos resultados señalarían, en primera instancia, una priorización de los contenidos en relación con las particularidades de las y los estudiantes y sus contextos, así como de algunas consideraciones didácticas en torno a su enseñanza. No obstante, uno de los criterios con valoración más baja es “las opiniones o recomendaciones de las familias de estudiantes” (3,599).

Las disposiciones oficiales que regulaban las prácticas institucionales en el periodo de aplicación se encuentran relegadas luego de diversos criterios. En orden 12, se observa la “Inclusión en el Diseño Curricular Provincial” (4,442). Luego, en orden 17 y 18, respectivamente, se considera la inclusión de regulaciones específicas del periodo de pandemia por Covid-19 y los Núcleos de Aprendizajes

Prioritarios. En relación con la tensión que sugeríamos inicialmente, pareciera observarse una priorización en torno a responder a las demandas de las y los estudiantes frente a los requerimientos ministeriales, tal como sugerirían de las perspectivas críticas o poscríticas. (Lopes y Macedo, 2011).

Las valoraciones de criterios vinculados al ámbito de las micropolíticas (Morelli, 2021) tampoco cuentan como prioridad. En lugar 12 y 13 se encuentran, respectivamente: “las indicaciones del equipo directivo” (4,413) y “la adecuación a acuerdos institucionales” (4,382), para que en lugar 21 recién se indique que son importantes las recomendaciones o sugerencias de colegas (4,003). Se observa que la priorización realizada entre estos tres aspectos responde a una visión jerárquica de la institución.

Para finalizar, se señala que llama la atención que los últimos criterios valorados para la definición de contenidos sea la inclusión en las propuestas de los manuales o libros de texto (3,527) o en las planificaciones de años anteriores (3,167), la escasa valoración de estos criterios plantea una contradicción con algunos prejuicios sobre el empleo de estos elementos en las escuelas. Asimismo, entre los distintos criterios propuestos por el cuestionario, las valoraciones dan cuenta de diferencias menores, ya que algunas y algunos docentes parecieran colocarlos a todos en el mismo plano de relevancia incidiendo en el cálculo de los promedios. Esta información será contrastada y profundizada con la realización de entrevistas a las y los docentes que aceptaron participar de esa etapa.

Referencias bibliográficas

- de Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila.
- Díaz Puppato, D., y Cristiani, M. (2023). *Docentes ante la determinación curricular: tensiones entre lo común y lo específico*. Universidad Lomas de Zamora.
<https://www.sociales.unlz.edu.ar/index.php/grupo-curriculum-argentina-gca/>
- Feeney, S., y Feldman, D. (2021). Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos. En S. Morelli (Ed.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 55-81). Homo Sapiens.
- García Garduño, J. M. (2021). Enfoques clásicos para el estudio de las políticas educativas y curriculares. En S. Morelli (Ed.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 25-53). Homo Sapiens.
- Lopes, A., y Macedo, E. (2011). *Teorías de currículo*. Cortez.
- Morelli, S. (2021). El porvenir de las políticas curriculares. En S. Morelli (Ed.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 11-23). Homo Sapiens.

Cultura profesional y trabajo docente en la Patagonia Austral. Atravesamientos socio-subjetivos emergidos con la pandemia.

Valeria Bedacarratx, CONICET-CIT Santa Cruz, UNPA-UASJ vbedacarratx@conicet.gov.ar

Palabras clave: Cultura Profesional – Trabajo Docente - Pandemia

Contenido

La comunicación aquí presentada expone parte del trabajo producido en diferentes instancias y proyectos de investigación correspondientes al Grupo Consolidado de Investigación Subjetividad y Procesos Sociales (UNPA-UASJ-CIT Santa Cruz), desde donde se vienen indagando los rasgos idiosincráticos del hacer profesional docente en el ámbito de la educación primaria en la provincia de Santa Cruz. En particular, se expondrán algunos análisis parciales de material empírico producido en las circunstancias socio-sanitarias demarcadas por la pandemia, las cuales no pudieron obviarse en el abordaje del objeto de estudio interpelado por esas circunstancias.

Metodológicamente, la referida coyuntura supuso la reconfiguración de algunos abordajes e interrogantes que veníamos planteándonos antes de la pandemia y conllevó a la necesidad de preguntarse por los propios modos de producción del conocimiento en un escenario social de aislamiento/distanciamiento social. Ya en una etapa de flexibilización de protocolos y de “retornos” a prácticas presenciales, consideramos pertinente comenzar a registrar ¿qué significados, pautas y normas de regulación del comportamiento y de la vida profesional -que parecían “naturales” han entrado –si es que lo han hecho- en crisis? Y cómo ello ha impactado en las prácticas cotidianas en las instituciones educativas.

El emplazamiento geográfico de las indagaciones es la Provincia de Santa Cruz, la cual cuenta con un total de 333.473 habitantes en una superficie de 243.945 km². Se trata de la segunda provincia de mayor extensión (luego de Buenos Aires) de la Argentina, siendo al mismo tiempo, la de menor densidad poblacional (1,37 habitante por km²)^[1]: una población “dispersa” en tanto está distribuida en quince municipios ubicados en los extremos norte y sur, sobre la costa y el oeste, con un centro prácticamente vacío y a una distancia promedio de 2.300 km de distancia de los grandes conglomerados y centros urbanos del país.

La aproximación aquí propuesta refiere a material empírico recabado en dos de las cuatro localidades que conforman la denominada Zona Centro de la Provincia y dos de las seis localidades de la Zona Norte. En estas regiones se registra una alta demanda de docentes que hace que los graduados de los profesados de las universidades e Institutos de Educación Superior ingresen al ámbito laboral de la docencia ni bien se reciben o incluso antes de obtener la titulación. No es objeto de esta presentación profundizar en los factores que inciden directamente en esta circunstancia, pero entre ellos interesa mencionar algunos que proponemos a modo de hipótesis conjetural en el estudio del trabajo y la cultura profesional docente:

- las condiciones socio-laborales adversas, signadas por el desprestigio, la depreciación salarial, los escasos márgenes de autonomía institucional-profesional en el desempeño de la función docente,

- [en contraposición a] las altas expectativas y exigencias demandadas en el cumplimiento de la función),
- [con] la consecuente creciente “fuga” de docentes a otros campos laborales mejor remunerados y considerados menos desgastantes;
- las características del sistema jubilatorio provincial que regula y habilita un retiro a los 20 / 25 años de servicio, con independencia de la edad de retiro;
- las constantes fluctuaciones migratorias propias de un territorio alejado de los grandes centros urbanos, con una población “dispersa” y de baja densidad.

La labor de investigación se sustenta en una perspectiva teórica psicosocial que parte de entender que entre el orden socio-histórico y la subjetividad -que intervienen en los fenómenos en estudio- existe una relación dialéctica y fundante en la que es preciso focalizar el análisis social. En lo metodológico, esta perspectiva deriva en un enfoque cualitativo que -con base en el material producido en entrevistas individuales, análisis documental y dispositivos grupales de intervención- busca contribuir a una caracterización y comprensión de las prácticas, imaginarios, significados y sentidos constitutivos de la cultura profesional docente antes, durante y después de la pandemia en la región en estudio.

Sostenemos con Tardif (2004) que la especificidad práctica docente debe buscarse en esa cultura profesional, compuesta por las prácticas, normas, pautas de comportamiento, rituales, valores, motivaciones y costumbres propias de una profesión en un contexto y un tiempo determinado (Santos Guerra, 1995; Pérez Gómez, 2019). Por otra parte, entendemos al trabajo docente como un trabajo sobre otros (Dubet, 2010), situado y regulado institucionalmente, que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones y cuya especificidad -en el contexto escolar- radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados.

De este modo, la actividad profesional tiene lugar en un mundo socio-profesional y, en este sentido, las relaciones sociales en el trabajo (con colegas, directivos, padres, supervisores, etc.: esto es aquellas que están por fuera de la relación pedagógica con los alumnos) constituyen una dimensión central que se debe tener en cuenta; por otro, que el trabajo docente concierne al sujeto en su totalidad e implica una continuidad entre las circunstancias de la vida profesional en las que está involucrado y las circunstancias de su vida personal.

La lectura y sistematización del material empírico puesto a consideración en esta comunicación, nos permitió identificar algunas categorías de análisis en la referencia de las entrevistadas a la propia experiencia de ejercicio de la docencia, quienes tendieron a focalizar su habla en torno a la dimensión subjetiva de la labor docente, oscilando entre sentimientos de satisfacción por haber logrado mantener la enseñanza en condiciones adversas generadas por la pandemia, y de cierta frustración por la falta de reconocimiento y los resultados obtenidos. Movilizadas entre la novedad y la continuidad (Southwell, 2020), a lo largo de sus narraciones, las docentes entrevistadas mencionaron repetidamente y con fuerza discursiva ciertos aspectos estructurales y específicos del mundo profesional que se vieron afectados por la pandemia, a saber (Bedacarratx y Serón, 2022):

- **las condiciones materiales y simbólicas** estructurantes del hacer profesional, con especial referencia a las reconfiguraciones espaciotemporales, con una alusión ineludible al borramiento/necesidad de los límites entre vida personal y profesional que generó un profundo malestar y/o incomodidad.
- **la trama vincular del hacer profesional**, tanto en lo que respecta al vínculo con los colegas, los alumnos y las familias, con mediaciones renovadas/innovadoras/resistidas/valoradas positivamente o negativamente.

- el **contexto socio-institucional singular** de ejercicio del trabajo docente como sostén necesario/ausente/presente en el ejercicio de la profesión y en la posibilidad de sopesar los esfuerzos personales en pos de la continuidad pedagógica de los alumnos.

- **las vivencias subjetivas en el desempeño de la profesión** (las entrevistadas narraron con detalle cómo la pandemia situó en primer lugar la necesidad de preservar, sostener, hacer visible el vínculo afectivo/pedagógico con los estudiantes como condición para el desempeño profesional), en contraposición a las escasas referencias y explicaciones respecto al impacto sobre la tarea de enseñanza de contenidos y sobre el aprendizaje de los mismos por parte de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Bedacarratx, V., & Serón, M. (2022). Condiciones materiales y simbólicas del trabajo pedagógico en la coyuntura actual: interpelaciones a la formación docente universitaria pospandemia. In *IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (La Plata, 26 al 30 de septiembre de 2022)*.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15-25.

Pérez Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 3-17.

Santos Guerra, M. A. (1995). Cultura profesional del docente. *Revista Investigación en la Escuela*, 26, 37-45.

Southwell, M. M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Vol. 97). Narcea ediciones.

[1] Según los datos provisorios del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en enero de 2023.

Aproximaciones al trabajo de enseñar de profesorxs de educación secundaria en Pandemia.

Octavio Falconi, María Eugenia Danieli, Paula Schargorodsky

Palabras Claves: Trabajo de enseñar - Escuela Secundaria - Forma escolar- Contenidos – Pandemia

En el marco de una investigación de carácter federal que aborda “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas con la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia (Proyecto PISAC-COVID 19)”^[1], la presentación desarrolla un análisis

acerca de la organización de la enseñanza en pandemia. A partir de entrevistas con grupos de docentes de Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba se construyen interpretaciones relativas a las alteraciones, continuidades y desigualdades que se producen en el armado y desarrollo de las clases y su gestión por medios digitales en función de la trasmisión de contenidos.

Definimos la noción “clases” como la “construcción metodológica” (Edelstein, 1995) que realizan lxs docentes de manera situada y en entornos físicos determinados para la organización, presentación y tratamiento de saberes, gestión de recursos y vínculos entre sujetos para promover el aprendizaje en grupos de estudiantes, por lo general, numerosos, y en condiciones heterogéneas y desiguales.

El diseño metodológico del proyecto abordó ocho jurisdicciones en las cuales se seleccionaron dos Departamentos con ICSE[2] polarizados (uno con índice alto y otro con bajo nivel de carencias socioeconómicas, respectivamente). En cada uno de estos Departamentos, por medio de un muestreo intencional, se seleccionaron escuelas por modalidad (común y técnica), ámbito (urbano y rural) y sector (estatal y privada) con el objetivo de caracterizar circuitos diferenciados de escolarización y de prácticas pedagógicas. Asimismo, otra dimensión que tuvo en cuenta la indagación es el tamaño de las escuelas (grandes, medianas y pequeñas) para auscultar su efecto en el trabajo de enseñar y evaluar.

Las entrevistas se realizaron en instituciones ubicadas en el Departamento Río Seco (ICSE alto) y en el de Tercero Arriba (ICSE bajo/medio). Los docentes entrevistados se desempeñaban en tres escuelas de Tercero Arriba (dos privadas: una laica con matrícula pequeña -una sección por año de cursado-, a la cual asisten hijos de familias de alto/medio poder adquisitivo, otra confesional de igual tamaño y características socioeconómicas y, por último, un establecimiento estatal de matrícula numerosa y masiva a la cual concurren adolescentes y jóvenes de sectores medios y bajos). Finalmente, un cuarto establecimiento estatal de orientación agrotécnica del Departamento Río Seco (donde no existen escuelas privadas) con sectores medios y bajos.^[3]

La enseñanza mediada por dispositivos tecnológicos en los hogares durante la pandemia alteró los supuestos pedagógicos estables y perdurables de la escolarización (Terigi 2020). Este proceso demandó a los colectivos de profesores un trabajo inédito de planificación y gestión de las clases en el marco de diferentes pautas organizativas que construían los equipos directivos de las escuelas al calor de las regulaciones emanadas desde las autoridades políticas. No obstante, incluso en estas circunstancias, las decisiones construidas en las instituciones educativas muestran cierta *continuidad relativa* (Rockwell, 2010) con el período prepandemia, particularmente en los modos de organizar la tarea docente (*dispositivos didácticos colectivos*, Falconi 2023), los cuales estuvieron fuertemente vinculados con las precedentes infraestructuras materiales y tecnológicas en los establecimientos escolares y sus consecuentes armados pedagógicos, como así también con la dimensión de las matrículas y cantidad de secciones de grupos-clase y las características socioeconómicas de las poblaciones que asisten a cada escuela.

En este sentido, la indagación tiene por propósito caracterizar la relación entre *alteración* y *continuidad* en dos de los rasgos o supuestos pedagógicos de la escolarización que fueron profundamente conmovidos para la tarea de enseñanza: *presencialidad* y *simultaneidad*. Por otra parte, el análisis se circunscribe principalmente a la primera etapa de Aislamiento Sanitario, Preventivo y Obligatorio (ASPO), durante el año 2020, donde las clases se desarrollaron exclusivamente desde los hogares de lxs docentes y estudiantes a través de dispositivos y aplicaciones mediadas por tecnologías digitales. Un primer proceso que surge en la descripción analítica a partir de la contrastación entre los

establecimientos consiste en las desiguales condiciones materiales y simbólicas con las que contaron los colectivos docentes y las poblaciones estudiantiles para el trabajo de enseñar y aprender.

En el caso de escuelas con ICSE bajo se aborda una primera casuística de un establecimiento privado (laico) donde las prácticas de enseñanza y evaluación previas a la ASPO se organizaban a partir de matrículas reducidas y con una nutrida disponibilidad y uso asiduo de dispositivos tecnológicos (tablet, celulares, computadoras, pizarrones digitales, plataformas, entre otros). Durante la pandemia estas condiciones permitieron mantener una *continuidad relativa* en los modos de desarrollar las clases por la presencia de tres aspectos articulados tanto para docentes como para alumnos (con variaciones en cada caso): múltiples dispositivos electrónicos en la familia, espacios diversos de trabajo en el hogar y disponibilidad de conectividad digital. Estas circunstancias posibilitaron construir una “*presencialidad* en la virtualidad”, categoría construida a partir de los relatos de lxs profesores, “...*en esta escuela no se notó, acá las cosas siguieron marchando en plena pandemia, era como que estábamos en el aula, pero a través de las cámaras*”. En este mismo universo, analizamos, por otra parte, un establecimiento privado (confesional), también con matrícula limitada, que si bien en pre-pandemia no contaba con amplias condiciones tecnológicas instaladas logró rápidamente desarrollar y utilizar plataformas y entornos digitales, los cuales fueron acompañados por las condiciones de disponibilidad digital y material de sus docentes y estudiantes, que favorecieron poner en marcha clases virtuales de manera sistemática con casi la totalidad de sus alumnos.

El armado y desarrollo de las clases para el caso de las escuelas estatales (pertenecientes a Departamentos de ICSE alto y bajo) y con matrículas voluminosas, se produce en condiciones diferentes a sus pares privadas en la *continuidad relativa* para la “*presencialidad* virtual” y la *simultaneidad* en la transmisión. En la primera de aquellas, perteneciente al Departamento provincial con ICSE bajo (Tercero Arriba), los colectivos docentes se encontraron con ciertas dificultades para desarrollar sus propuestas de enseñanza. No obstante, a raíz de sus condiciones previas de organización institucional construyeron rápidamente desarrollos posibles para las clases, primero a través de celulares y luego combinando con una plataforma moodle. En el caso de la escuela estatal de ICSE alto/medio (Ciudad cabecera de Departamento Rio Seco) logró estabilizar con muchos contratiempos una organización colectiva para el armado de las clases. En ambos casos, los obstáculos emergen a partir de las carencias en la conectividad, la disponibilidad de artefactos y espacios en los hogares de los estudiantes y las condiciones de existencia de sus familias, aspectos que también se reproducen relativamente en las circunstancias de los docentes.

Estas condiciones diferenciales entre establecimientos por ICSE y sector (estatal-privado) tuvieron efectos para el diseño y desarrollo colectivo de las clases según el volumen de contenidos a seleccionar (priorización) y transmitir, como así también en los criterios para considerar las apropiaciones de los saberes escolares en función de evaluar y certificar los aprendizajes. Como expresan lxs docentes de escuelas estatales: “*¿Qué enseñamos? lo que pudimos. ¿Qué aprendieron los chicos? No sabemos*”. Por el contrario, en escuelas privadas expresan: “*Todos lograron llegar, en esta escuela no se notó la pandemia en cuanto a contenidos y a los aprendizajes*”. No obstante, las voces de lxs profesores dan cuenta, más allá de las diferencias y desigualdades entre establecimientos, que hubo variaciones al interior de todas las instituciones para el desarrollo de las clases según el tipo de espacio curricular y/o disciplina escolar, principalmente, con las asignaturas vinculadas con prácticas y materialidades específicas (Educación Física, Artes Plásticas y Talleres de asignaturas técnicas), las cuales experimentaron mayormente las alteraciones escolares para enseñar y evaluar sus contenidos.

Bibliografía

Edelstein, Gloria, (1996), "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A., Litwin, E. y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*

Falconi, Octavio, (2023), Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la Secundaria. Buenos Aires. Aique.

Rockwell, Elsie (2010), Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiri, N. (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires, Manantial.

Terigi, Flavia (2020), Escolarización y Pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. Revcom. UNLP. N°11.

[1] Proyecto financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Lxs autorxs participamos como investigadores del Nodo perteneciente al Area Educación, Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Octavio Falconi participó como Investigador Responsable del mencionado Nodo.

[2] Índice de Contexto Social de la Educación

[3] La muestra se compone de 10 escuelas que se distribuyen 5 en el Departamento Río Seco y 5 en el de Tercero Arriba, en las cuales se realizaron entrevistas a cada uno de sus directivos. De esta muestra de establecimientos se seleccionaron 4 para realizar entrevistas colectivas a docentes.

Mesa 11

Educación Secundaria Rural en la provincia de Salta: la puesta en acto de la extensión de la escolaridad obligatoria en colegios secundarios mediados por TIC.

Viviana Marcela Tarifa Fernández, UNSa, vivi.100490@gmail.com

Palabras clave: Escolaridad Secundaria Obligatoria Rural; TIC; Secundarios Rurales Mediadados por las Tecnologías.

Contenido

El presente trabajo se vincula al trabajo de investigación iniciado en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. En el inicio de las tareas de investigación se realizó de la revisión de bibliografía, y del análisis documental de leyes nacionales y provinciales de educación –del nivel secundario- decretos y resoluciones ministeriales, ello con el propósito de reconstruir la trayectoria de la política educativa iniciado con sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN en adelante) N° 26.206 donde se regula por primera vez en la historia del sistema educativo la modalidad de educación rural (Tarifa Fernández, 2019; Salazar Acosta y Tisnés, 2017). Por tanto, nos interesa describir y analizar, desde un enfoque socio-político (Barroso, 2006; Ball, 2012), las políticas educativas nacionales y provinciales traducidas en planes, programas y proyectos, diseñados para garantizar la ESOR en la modalidad mediadas por TIC. Ello a partir del reconocimiento de la influencia que tienen políticas educativas diseñadas para contrarrestar y paliar las adversidades de la geografía provincial, y puedan ser subsanadas con una política educativa donde las TIC adquieren un rol determinante (Res. CFE 123/10).

En este contexto, el Consejo Federal de Educación por medio de las Resoluciones 128/10 y 109/10 promueve la organización de la Educación Rural y proyecta acciones como la ampliación de la cobertura y recursos, el mejoramiento de la promoción y el egreso del número de estudiantes y el fortalecimiento de la gestión escolar, con la finalidad de incluir a jóvenes y adolescentes. En esta última resolución se plasma que la extensión de la escolaridad obligatoria supone un reto en los contextos rurales y que este objetivo se alcanzará dado que: “se garantizará la escolaridad a través de diversas estrategias y/o posibilidades, entre ellas que los estudiantes completen su escolaridad en las instituciones donde cursaron la educación primaria” (Res. 109/10-CFE, p. 16). En consecuencia la normativa estipula que se construirán instituciones en lugares que cuenten con el mínimo de alumnos requerido, y además se plantea la posibilidad de arbitrar los recursos y las estrategias necesarias que puedan suponer un cambio en relación con la oferta de la escuela secundaria urbana. Para el trabajo de campo hemos definido como recorte temporal el año el año 2012 signado por la creación de los SRTIC hasta el año 2020, año en el que la experiencia cursaba su octavo período de funcionamiento, en contexto de ASPO y DISPO provocado por la crisis sanitaria mundial del COVID-19.

En la provincia de Salta, los SRTIC se construyen como un servicio educativo inclusivo y flexible que nace de una política educativa creada por un Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta y UNICEF en el año 2012. Fundando en el año 2013 mediante

el decreto 969/13 el SRTIC (N° 5212). La citada política es precursora en la incorporación de tecnologías de la información y comunicación, y dada la emergencia de la modalidad ésta es regulada por primera vez; constituyendo además una experiencia modelo en el contexto de pandemia puesto que desde hace casi diez años trabajan desde una educación a distancia (EAD), entendida como la mediatización de las relaciones entre docentes y estudiantes desde una propuesta de aprendizaje mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten (Litwin, 2000). El SRTIC está compuesto por una sede central ubicada en el centro (urbano) de la capital de Salta, en donde asisten todos los días las y los docentes de las distintas disciplinas del nivel, mientras que las catorce aulas sedes se encuentran ubicadas en diferentes parajes rurales de la provincia, donde todos los días asisten las y los estudiantes, algunos de ellos pertenecientes a pueblos indígenas, por lo que residen en el albergue escolar. Desde la Sede central, el equipo docente planifica las clases y las comparten a través de una plataforma educativa (desde una red interna escolar con contenidos educativos offline) a la que pueden acceder sus estudiantes cuando asisten a las aulas, mientras son acompañados por uno o dos docentes que tienen la función de Coordinador/a de Sede. La función de los Coordinadores de Sedes es acompañar a los grupos de estudiantes multiedad, y coordinar el intercambio de clases, así como la comunicación y las actividades para cada grupo. A diferencia de otros modelos de educación a distancia, existe una hibridación de lo virtual con lo presencial, con lo cual se pretende reducir la brecha digital existente en poblaciones rurales aisladas y sin acceso a equipos informáticos o conectividad. El SRTIC se conforma por una sede que posee catorce aulas ubicadas en parajes donde la accesibilidad es muy difícil, sobre todo en determinadas épocas del año, ya que por razones climáticas es imposible llegar al lugar. Por tanto, partimos de reconocer que extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria (Bocchio y Grinberg, 2016) representa un desafío aún mayor en contextos rurales con poblaciones agrupadas y dispersas marcadas por la diversidad de poblaciones indígenas, criollas e inmigrantes de diversa procedencia que habitan en estos espacios (Romero, 2020). Así, el derecho a la ESO se presenta como un desafío que la política educativa impone, pero que es tensionado (Bocchio, 2019) por un contexto social, geográfico, político y económico adverso.

Referencias bibliográficas

- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Ball, S. J. (2012). *Politics and policy making in education: Explorations in sociology*. Routledge.
- Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades- Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina.
- Litwin, E. (comp.) (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Resolución CFE No 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria, 28 de mayo de 2009.

-Resolución CFE 123/10 Anexo 1: “Las Políticas de Inclusión Digital Educativa El Programa Conectar Igualdad” Diciembre 2010. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf

-Romero, N. H. (2020). Hacia una metodología comprensiva de " lo rural": Lecturas situadas desde el campo de la educación. *Andes*, 31(1), 00-00.

-Salazar Acosta, L. M., & Tisnés, A. (2017). Nivel de desempeño académico y aspectos socioeconómicos en la Argentina, el NOA y Salta. *Question*.

-Tarifa Fernández, V. M. (2019) “La Educación Secundaria Obligatoria Rural (ESOR) en la provincia de Salta, Argentina: Un recorrido desde coordenadas históricas” EUNSa. En “Juventud (es), ruralidad (es) y educación secundaria. Aportes para la comprensión de la problemática en la provincia de Salta.”. Romero, N. H. (Compilador).

Apropiaciones locales de políticas de educación rural: las trabajadoras “territoriales” del EMER y el PROMER en Entre Ríos

María Emilia Schmuck, INES CONICET UNER, maria.schmuck@uner.edu.ar

Eva Mara Petitti, INES CONICET UNER, correo

Palabras clave: Educación rural- Políticas educativas- Entre Ríos- EMER- PROMER

Nos proponemos analizar la participación de trabajadoras que se constituyeron como referentes en la implementación de dos políticas de educación rural desarrolladas en Entre Ríos, que tuvieron financiamiento externo, fueron de alcance nacional y gestión provincial: el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural (EMER) y el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural II (PROMER II).

El EMER, orientado a escuelas primarias, consistió en el primer programa en el país destinado a la educación de la población rural. Desarrollado con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en Entre Ríos se implementó en la década de 1980 en departamentos del norte, seleccionados en términos generales por presentar particulares necesidades en materia de ampliación de los servicios educacionales y mejora en los índices de deserción escolar y analfabetismo en ámbitos rurales. El financiamiento estuvo destinado a infraestructura, formación docente y equipamiento para llevar a cabo un sistema de nuclearización implementado desde fines de 1986.

Posteriormente, junto con la Ley de Educación Nacional que en 2006 estableció la escuela secundaria obligatoria y una modalidad de Educación Rural, se aprobó un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF-Banco Mundial) para la implementación en todo el territorio nacional del PROMER I (2007-2014). Con el objetivo de mejorar la cobertura, eficiencia y calidad de la educación rural, este programa luego tuvo su continuidad con el PROMER II (2016-2021) que orientó la mayor parte del financiamiento a la educación secundaria.

En un trabajo anterior identificamos cómo a lo largo de los últimos cuarenta años, desde el EMER hasta el PROMER, distintos programas de educación rural implementados en Entre Ríos construyeron sus objetivos y modo de funcionamiento de manera articulada (Petitti y Schmuck, 2021). En esta ocasión analizamos la participación y las apropiaciones locales de trabajadoras que se constituyeron como referentes en la implementación de las políticas y tienen en común el hecho de ser contratadas en el marco de programas con financiamiento internacional para ejercer funciones en la provincia: nos detenemos en el trabajo de las responsables en Entre Ríos de implementar las acciones del Área Educativa del EMER, por un lado, y las encargadas de la línea de Proyectos de Base Local del PROMER II, por el otro.

En línea con los aportes de Bohoslavsky y Soprano, buscamos “no personalizar” al Estado y dejar de considerarlo como un actor unívoco comparable a la identidad de una persona, al tiempo que procuramos “personalizarlo”, en el sentido de identificar que el Estado también son las personas que producen y actualizan sus prácticas cotidianas dentro de sus formaciones institucionales y en interlocución con sus normas de funcionamiento (2010: 24). Asimismo, recuperamos aportes de estudios de políticas educativas que permiten reconocer sus distintas escalas de construcción y/o apropiación (Achilli, 2015). En este sentido, retomando la propuesta de Acevedo-Rodrigo (2019) sobre la importancia de, a la hora de analizar procesos a diferentes escalas, “más que dedicarnos a trazar nuevas líneas limítrofes [...], preguntarnos con más frecuencia quiénes, cómo y cuándo deciden si un actor, institución o proceso es local, estatal o global” (114), nos interesa recuperar las propias concepciones de las trabajadoras y sus apropiaciones en tanto actoras de la política.

Nos posicionamos desde la perspectiva etnográfica, dada su pertinencia para estudiar las políticas públicas por la atención que brinda a la variabilidad de los hechos sociales y su concentración estratégica sobre las perspectivas de los actores (Balbi, 2010). En el caso del EMER, a partir de emergentes de trabajos anteriores basados en el análisis de fuentes documentales que buscaron tender puentes entre los estudios históricos y antropológicos, realizamos entrevistas en profundidad y mantuvimos conversaciones informales con los actores que participaron de la política durante los ochenta. Para el PROMER II, analizamos la normativa, al tiempo que realizamos entrevistas en profundidad y participamos de distintas reuniones de trabajo entre trabajadores involucrados en los PBL en vistas a “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009) de su implementación.

En el trabajo trazamos cruces entre ambos programas para, lejos de construir una comparación en sí misma, identificar continuidades en la relevancia de las trabajadoras. En ambos casos, identificamos que su particular incidencia en los procesos de implementación se vincula con su perfil “territorial” que, más que corresponderse con el direccionamiento de los programas, se relaciona, en tanto concepto nativo, con el modo en que han construido y concebido el ejercicio de sus tareas como actoras de la política. La condición de trabajadora “territorial” es asociada por estas funcionarias, pero también por otras/os actoras/es de las políticas, con el compromiso y la presencia prolongada en los espacios escolares y rurales. Esto, en primer lugar, permite construir una fuerte referencia y pertenencia entre las políticas y estas mujeres, nombradas como “las chicas del EMER”, “los PBL de Alicia y Florencia”. Asimismo, este perfil se vincula con la posibilidad de “recorrer la provincia”, ser la “cara visible” de los programas en las escuelas y, al mismo tiempo, aportar el conocimiento de la cotidianeidad escolar en tanto interlocutoras privilegiadas de las comunidades frente a las burocracias, dependencias y lineamientos gestados en otros niveles. En relación con el fuerte compromiso construido, en el caso del EMER, se destaca el protagonismo de las funcionarias, que son “batalladoras” a la hora de garantizar la continuidad del programa. En relación con los PBL-PROMER II, las trabajadoras “territoriales”

fortalecen su participación ante la inexistencia de otras referentes dentro de la burocracia del propio CGE vinculadas con la educación secundaria rural.

A la hora de caracterizar el trabajo de estas funcionarias nos encontramos con la particularidad de sus contratos: designados en el marco de programas con financiamiento internacional que son administrados por Nación en articulación con las provincias, se establecieron para desarrollar acciones en el territorio provincial, aunque sin por ello integrarse a la burocracia del CGE. De acuerdo con esta pertenencia porosa, entonces, estas trabajadoras no se constituyen como funcionarias de los organismos internacionales, de Nación o de las provincias; tampoco pertenecen a las escuelas rurales. Son, entonces, trabajadoras “del territorio” y a partir de esta condición se transforman en mediadoras de las políticas entre sus distintos niveles.

Referencias bibliográficas

Acevedo-Rodrigo, A. (2019) Lo local, lo global y el persistente Leviatán. Las escalas en la historia de la educación. En: Arata, N. y Pineau, P. (coords), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, pp. 103-118. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Achilli, E. (2015). “Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas”. *Boletín de Antropología y Educación* 6, (9): 103-107.

Balbi, F. (2010). Perspectivas en el análisis etnográfico de la producción social del carácter ilusorio del Estado. *REMS* Vol. 3, Nº 3, pp: 171-179.

Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En: *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Prometeo Libros.

Petitti, E. M y Schmuck, M. E (2021). Programs for rural education in the north of the province of Entre Ríos (Argentina, 1978-2018). *Cadernos de História da Educação*, 20, 1 – 22.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Estructuras curriculares y pautas de funcionamiento para la educación secundaria rural en Entre Ríos. Una aproximación a las condiciones de escolarización rural desde las normativas y los antecedentes académicos

Herminia Frizzo. FHAyCS- UADER. herminiafrizzo@hotmail.com

Palabras Claves: secundaria rural, normativa, Entre Ríos.

Contenido

En esta instancia se presentan avances de una investigación en la que indagamos sobre las estructuras curriculares y pautas de funcionamiento que establece la normativa para la educación secundaria rural en la provincia de Entre Ríos[1]. El trabajo se organiza en torno a la siguiente pregunta: ¿qué estructuras curriculares y pautas de funcionamiento establecidas en la legislación provincial condicionan el proceso de escolarización secundaria rural en la provincia de Entre Ríos? De esta manera, tiene como objetivo analizar las condiciones de escolarización secundaria rural ligadas a las estructuras curriculares y pautas de funcionamiento que habilita la normativa nacional y provincial desde fines del siglo XX para las escuelas secundarias rurales en Entre Ríos, reconstruyendo, además, los antecedentes y debates de investigaciones en América Latina sobre formatos institucionales y pedagógicos para la ruralidad.

La Resolución N°850/07 del Consejo General de Educación (CGE) de Entre Ríos, modificada luego por la Resolución 125/15 del CGE, actualiza –entre otros aspectos– lo que en la normativa se denomina “estructura organizativa escolar” y “pautas de funcionamiento” de la educación secundaria en el ámbito rural, atendiendo a los cambios introducidos a partir de la Ley Nacional de Educación (LEN) N°26206 en 2006 y la consecuente Ley de Educación Provincial N° 9890 de 2008, que además establece a la Educación rural y de Islas como una modalidad del sistema educativo de Entre Ríos con características y rasgos propios. Analizamos estas resoluciones provinciales retomando el planteo de Terigi y otros (2013), quienes señalan que el modelo organizacional y el régimen académico se constituyen como “condiciones de escolarización” que han funcionado históricamente como límites para la expansión de la escuela secundaria e imponen dificultades específicas en los tránsitos de adolescentes y jóvenes por el nivel. (Terigi y otros, 2013: 28).

En consonancia con la normativa nacional mencionada que avala diferentes estrategias de acuerdo al contexto (CFE Res.128, 2010: artículo 23) en la resolución 125/2015 se señala que las estructuras organizativas “deben constituirse en función de las particularidades y las diferencias propias de cada zona”, al tiempo que señala que la modalidad “significa pensar una organización institucional y áulica diferentes a las del área urbana”, por lo que la normativa busca constituirse como una orientación sobre diversas estrategias pedagógico-didácticas. En este sentido, como sostienen Mayer & Vlasic, en la provincia las instituciones presentan “combinaciones heterogéneas y mixtas” entre diferentes modalidades (2018: 42) y van variando las estrategias a lo largo de su historia: frecuentemente la apertura de un Anexo o un Ciclo Básico adopta al comienzo la característica de pluriaño, luego a medida que se abren los cursos del Ciclo Orientado se suele organizar en multiaños y a veces se combinan con otros formatos como la itinerancia, alternancia, el calendario flexible, etc.

Por ello, resulta relevante este primer acercamiento en vistas a aproximarnos a las posibilidades que la normativa habilita al reconocer o proponer diferentes estructuras curriculares y pautas de funcionamiento para la secundaria rural. Este acercamiento aporta –a su vez- elementos para avanzar en futuras instancias de investigación centradas en el análisis de iniciativas concretas de creación de propuestas educativas en el marco del proceso de implementación de las diferentes normativas y políticas, en contextos rurales alejados de los centros urbanos del departamento Gualeguay. Se pretende, asimismo, reivindicar y visibilizar las diversas estructuras organizativas que presentan alteraciones respecto del modelo institucional determinante de escuela (Acosta, 2011) basado en la matriz organizacional de la secundaria estándar (Terigi y otros, 2013), considerando el modo en que la normativa habilita y constriñe estas posibilidades innovadoras, como así también los desafíos, condicionantes y dificultades que aún siguen en pie en el proceso de extensión de la obligatoriedad.

De acuerdo a los objetivos planteados, la investigación tuvo asimismo como punto de partida la indagación de diferentes antecedentes y debates de investigaciones que abordan las escuelas secundarias

rurales. En primer lugar, identificamos una relativa vacancia de estudios que abordan la temática, fundamentalmente en Entre Ríos. Los trabajos relevados sobre la provincia coinciden en sostener que la reciente extensión de la obligatoriedad del nivel introdujo cambios en las propuestas educativas para zonas rurales que aún están siendo indagadas posibilitan que las infancias, adolescencias y juventudes que estudian y/o habitan en la diversidad de territorios de la provincia de Entre Ríos tengan un acceso pleno a los derechos básicos. En relación con numerosos estudios que refieren a la centralidad de las instituciones educativas a lo largo de la historia en los espacios rurales, los trabajos sobre Entre Ríos señalan que en los últimos años se avanzó en la creación de numerosas y heterogéneas escuelas secundarias en contexto rural (Mayer y Vlastic, 2016), que se constituyen como un espacio de encuentro y disfrute y ofician de escenarios de diferentes actividades sociales significativas para la comunidad y especialmente para las juventudes (Mayer, 2020; Schmuck, 2020).

Por otra parte, identificamos materiales sugerentes y valiosos que abordan diferentes temáticas, entre las cuales podemos mencionar aquellos que refieren a materiales impresos para diferentes capacitaciones brindadas por el Ministerio de Educación de la Nación desde la sanción de la LEN, que aportan información sobre cómo pensar las escuelas rurales, y de qué manera han sido pensadas y estudiadas a lo largo de la historia en nuestro país

También encontramos investigaciones que centran la mirada en diferentes temáticas, entre las cuales nos interesa especialmente la mención a la organización y funcionamiento de la enseñanza en los espacios rurales (Falconi, 2021; Terigi, 2008), aquellas que remarcan la necesidad de investigar/indagar sobre las juventudes rurales y los primeros grupos de jóvenes de escuelas secundarias rurales que llegan y egresan del nivel (Schmuck, 2021; Schmuck, 2014), investigaciones que sistematizan y analizan las diferentes normativas y programas tendientes a extender y fortalecer las escuelas secundarias en contextos rurales. Estas temáticas comunes entre los diferentes trabajos, funcionaron como ejes a partir de los cuáles nos encontramos organizando la información de nuestro trabajo.

Bibliografía

Acosta, (F) (2011) *Escuela Secundaria y Sistemas Educativos Modernos: Análisis Histórico Comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 3-13, jun2011 - ISSN: 1676-2584.

Mayer, S. y Vlastic, V. (2018). *Escuelas Secundarias Rurales: descripción de la modalidad rural en Entre Ríos (Argentina)*. Scientia Interfluvius 9 (1): 38-54, 2018 - Paraná ISSN 1853-4422 (printed) ISSN 1853-4430 (on line).

Mayer, S. (Comp.) (2020). *Contextos rurales, escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles*. Editorial La Colmena.

Petitti, (E. M); Schmuck, (E). (2021) *Programas para la educación rural en el norte de la provincia de Entre Ríos (Argentina, 1978-2018)*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7931724>

Schmuck, (E). (2014). *Juventudes en plural, territorios en transformación. Hacia un estado del arte de los estudios sobre juventudes rurales en Argentina*. PÓS Volumen 14 1 2014.

Schmuck, (E). (2022). (En prensa). *La secundaria rural en debate. Un análisis de implementación del PROMERII en Entre Ríos (Argentina)*.

Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. G. (2013). “*La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala*”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 33, 27-46. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>.

Tesis

Schmuck, (E). (2020) *Somos jóvenes y estudiantes del campo*”. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano. [Tesis doctoral] Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos. Reseña disponible en: https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/21259/594_Texto%20del%20art%20c3%adculo-1327-1-10_20210608.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Terigi, F. (2008). “*Organización de la enseñanza en los Plurigrados de las Escuelas Rurales*” [Tesis de Maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>

Conferencias

Schmuck, (E). (2021, 18 de mayo). “*La cocina de la investigación*”. Relato de una experiencia de investigación. [Conferencia]. Primeras Jornadas de Investigación Escuela secundaria rural: diálogos y reflexiones desde el campo de la investigación educativa. Consejo General de Educación de Entre Ríos. Encuentro I. https://www.youtube.com/watch?v=eLCjpsfWX2A&ab_channel=ConsejoGeneraldeEducaci%C3%B3n

Falconi, O (2021, 22 de junio). *Condiciones para la enseñanza en el nivel secundario*. [Conferencia]. Primeras Jornadas de Investigación Escuela secundaria rural: diálogos y reflexiones desde el campo de la investigación educativa. Consejo General de Educación de Entre Ríos. Encuentro III. https://www.youtube.com/watch?v=HZCVPrwc4vI&t=1106s&ab_channel=ConsejoGeneraldeEducaci%C3%B3n

Leyes y Normativas

- ü Ley de Educación Nacional N° 26.206. Sancionada: 14 de diciembre de 2006 Promulgada: 27 diciembre de 2006.
- ü Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N° 9890. Sancionada el 22 de diciembre de 2008. Promulgada 20 de enero de 2009.
- ü Resolución N° 850/07. Consejo General de Educación. Entre Ríos.
- ü Resolución N°125/15. Consejo General de Educación. Entre Ríos.

[1] Nos referimos al Trabajo Integrador Final de la Especialización en Educación Secundaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) titulado: “Estructuras curriculares y pautas de funcionamiento para la educación secundaria rural en Entre Ríos. Una aproximación a las condiciones de escolarización rural desde las normativas y los antecedentes académicos”

Jóvenes y dinámicas de relación urbano-rurales. Alternancia de contextos y usos estratégicos en la ruralidad cordobesa.

Verónica Virginia Ligorria

Universidad Nacional de Córdoba (FFYH-CIFFYH y FCM)

veroligorria@gmail.com, veronica.ligorria@unc.edu.ar

Palabras clave: jóvenes rurales - escuela secundaria rural – dinámicas de relación urbano- rurales.

Introducción

Esta presentación recupera aportes de una investigación doctoral que se desarrolló con el propósito de estudiar la educación secundaria rural y la experiencia formativa que propone a los jóvenes, en una institución con albergue mixto ubicada en el Valle de Traslasierra de la provincia de Córdoba (Ligorria, 2020).

En la dimensión metodológica, se optó por un abordaje socio antropológico de corte etnográfico que permitió comprender las particularidades de las prácticas cotidianas que se desarrollaban en el albergue y en la escuela. A partir de lo anterior, trabajar desde un enfoque contextual y relacional me permitió buscar las huellas de los distintos contextos que atravesaron las prácticas de los diversos sujetos en ese lugar específico; y comprender de qué manera los jóvenes van entramando sus experiencias formativas de la mano de múltiples circunstancias y sujetos, tanto adultos como pares.

En este marco la siguiente presentación retomará una categoría de análisis de las conclusiones de la tesis, para encuadrar algunas reflexiones en torno a ciertas dinámicas de apropiación del espacio que los jóvenes rurales objeto de esta investigación gestionan y realizan abarcando un contexto amplio, que tomando como referencia la escuela secundaria rural o sus parajes de origen, se despliega en su vida cotidiana. Esto nos llevan a reflexionar sobre tales dinámicas de movilidad y los sentidos e intereses que se construyen sobre las mismas.

Se propone que en este panorama se plantean dos dinámicas diferentes pero interrelacionadas: una postula la llegada a la secundaria rural de estudiantes provenientes de parajes o comunas cercanas, pero también de centros urbanos de la zona, muchos de ellos con experiencias escolares previas problemáticas; y en el segundo caso, para escuelas que cuentan con albergue semanal dentro de su propuesta escolar, estas dinámicas de traslados se enlazan con intereses o actividades que los jóvenes emprenden desde la escuela o desean hacer cuando regresan a sus lugares de origen, en una dinámica compleja entre “el afuera y el adentro”.

Los jóvenes rurales acompañan las dinámicas sociales en un tiempo-espacio concreto, cuestionando divisiones tradicionales entre áreas rurales y urbanas

En la tesis doctoral planteo que la juventud rural de la zona estudiada se manifiesta como un sector dinámico, que se desplaza y circula por los distintos espacios sociales tanto urbanos como rurales de sus territorios, con gran fluidez. Esto se presenta de manera decisiva en el contexto estudiado y en los jóvenes que asisten a esa escuela secundaria.

En este marco, se advierte que en el contexto donde se desarrolló la investigación son débiles las divisiones entre áreas rurales y urbanas, y se manifiestan flujos crecientes de información, contactos, relaciones familiares y patrones de consumo, y hasta opciones escolares entre ambas (González y Román, 2012). Si bien se acuerda que patrones de consumo no son los mismos que los de jóvenes urbanos, la marcada presencia de medios digitales de comunicación y el imperativo de las redes sociales que los jóvenes manejan indistintamente en ambos espacios, generan similares demandas en relación a vestimenta, diversión y tecnología.

El recorrido desarrollado en esta tesis muestra que los jóvenes objeto de estudio manifiesta un movimiento pendular del contexto rural hacia el urbano, que va conformando su identidad; y se observa la alternancia de contextos y usos estratégicos de los mismos de acuerdo a situaciones y necesidades que van apareciendo en las diferentes etapas de su vida juvenil. Esto se encuentra en consonancia con lo enunciado por los autores contemplados en relación a la identidad del joven rural (Kessler, 2006; Pacheco, 2009), donde se observa que la mayoría coincide en que no hay una identidad juvenil rural homogénea que se diferencie por completo de la urbana, a raíz de la influencia de los medios de comunicación, del intercambio entre ambos ámbitos y del proceso de transformación en que se encuentra la ruralidad en la actualidad.

Ante esto es potente plantear la categoría de “*ruralidad maleable*”, para analizar de qué manera dicho movimiento pendular, en tanto flexibilidad para transitar espacios urbanos y rurales continuamente, impregna las prácticas y sentidos de los jóvenes rurales estudiados. Una situación registrada en el transcurso de la investigación recupera el pedido de un viaje de fin de estudios que los jóvenes gestionaron ante las autoridades escolares y legislativas de la zona, lo cual me permitió analizar cómo se impuso un argumento que recupera estratégicamente viejos discursos dicotómicos que entendían a la ruralidad como el ámbito de la pobreza y el desamparo, como motivos que inclinarían la balanza para otorgarles el viaje.

Así la ruralidad adquiere protagonismo como un concepto maleable, ya que ser joven rural pobre es un argumento conveniente y convincente para pedir y recibir beneficios frente a otros jóvenes de la zona; pero por lo mismo los jóvenes estudiados se sienten entrampados en lógicas políticas partidarias de clientelismo. Al mismo tiempo, estas situaciones confrontan con los sentidos que los preceptores de albergue construyen acerca de las capacidades de los “jóvenes del campo” para enfrentarlas; ante lo cual retomo el análisis que cuestiona ciertos mitos acerca de los jóvenes rurales y sus vivencias en medio de estas relaciones, mitos que rotulan a los chicos del campo como dóciles, influenciables, con pocas o limitadas posibilidades de posicionarse ante situaciones de desventaja.

Finalmente, los resultados de la tesis ponen en juicio habituales visiones construidas sobre los jóvenes rurales en la escuela desde una perspectiva de inferioridad, atributos que los actuales jóvenes de la zona estudiada se encargan de interpelar; porque los jóvenes transgreden esas visiones desesperanzadoras, las cuestionan y redefinen cada día, en especial las jóvenes mujeres, quiénes transforman sus disgustos

en nuevas perspectivas. Vimos entonces, como ser joven rural no es una condena que los destina a cierto tipo de escuelas, ni es un obstáculo para pensar en qué escuela desean y apuestan por estar.

Referencias bibliográficas

González, C. y Román, M. (2012) *Juventud y migraciones: vivencias, percepciones, ilusiones: un estudio en NOA y NEA*. 1a ed. -Buenos Aires: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca.

Kessler, G. (2006) “Juventud rural en América latina. Panorama de las investigaciones actuales. En Bruniard, R. (coordinador). *Educación, desarrollo rural y Juventud*. Secretaría de Agricultura Ganadería, Pesca y Alimentos de la Nación e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires (IIPE -UNESCO, Buenos Aires).

Ligorria, V. (2020) “Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto. Experiencias formativas de jóvenes rurales en Córdoba”. Tesis Doctoral en Cs. de la Educación. FFYH.UNC.

Pacheco Ladrón de Guevara, L. (2009) *Juventud rural. Entre la tradición y la cultura; en Juventudes, culturas, identidades y tribus juveniles en el México contemporáneo. Diario de campo: Suplemento N° 56*. Octubre –Diciembre. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México.

El espacio escolar en la escuela secundaria rural: movimientos, variaciones y encuentros

María Florencia Serra, IRICE CONICET UNR, FHyA UNR, mfserra12@gmail.com

Palabras clave: espacio escolar, escuela secundaria, ruralidad

Contenido

En este trabajo se presentan aportes del estudio del espacio escolar explorado en las relaciones entre arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en el nivel secundario rural. El objetivo de esta investigación fue explorar y analizar el espacio escolar desde tres aspectos: los usos, sentidos y experiencias que acontecen; el devenir del conjunto escolar de cada escuela secundaria rural; y, las relaciones entre los sujetos y el territorio en cada institución.

Se realizó una investigación cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 1992), con aportes de la etnografía (Rockwell, 2009) y las estrategias de recolección de datos fueron observaciones y registros de espacios, entrevistas, y análisis de documentos. A su vez, indagar en los procesos de apropiación del espacio escolar se constituyó en una vía privilegiada para el estudio del mismo. Se seleccionaron tres variables: territorios, sujetos y propuestas pedagógicas; y las dimensiones de análisis fueron los usos del espacio, los modos en que se configura lo espacial, y las relaciones que cada institución educativa desarrolla con el territorio, la ruralidad y la comunidad.

Los criterios para seleccionar las escuelas tuvieron que ver con la jurisdicción, las características de los territorios y ruralidades, la propuesta pedagógica y la configuración de lo espacial. Se estudiaron tres escuelas secundarias rurales: una en el extremo oeste de la provincia de Corrientes, Escuela de la Familia Agrícola (alternancia con albergue) agrotécnica; otra en Traslasierras (Córdoba), una escuela que se ordena en pluricurso, con albergue optativo; y en el sur de la provincia de Santa Fe,

una institución organizada en sección escolar simple, de asistencia diaria. Cada institución con una forma singular de desarrollar lo espacial.

Entendemos el espacio escolar como “aquella materialidad compartida por un conjunto de sujetos donde se ponen en juego procesos educativos” (Serra, M.F., 2022, p.38), “un conjunto de interacciones y representaciones que contiene relaciones existentes y futuras, siempre cambiantes y por realizar. (...) siempre está en proceso de realización.” (Castro, 2015, p. 210). Se entiende que la arquitectura puede expresar intenciones y entenderse como una “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmín, 1967, en Escolano Benito, 2000, p. 184), pero que la relación entre la materialidad y lo que sucede no siempre es lineal (Serra, M.S., 2018). El espacio escolar puede habilitar o condicionar prácticas, a la vez que los sujetos pueden realizar experiencias diferentes a las que las materialidades sugieren (Cabrera, Trlin, Serra, M.S., 2014; Castro, 2015; Serra, M.S., 2018).

Las instituciones estudiadas en esta investigación se caracterizan por la variedad en las formas de “hacer escuela” para dar respuesta a la posibilidad de la educación secundaria en el medio rural. Las formas no son universales, lo universal es la variación, tanto en los modos de proyectar edificios y construirlos, como en los proyectos pedagógicos que existen en cada escuela.

La potencia del espacio escolar radica en aquello que los sujetos hacen. Los procesos de apropiación se caracterizan por una participación activa de los sujetos tanto en el desarrollo de lo espacial como en el cuidado de lo común.

La versatilidad que algunos espacios alcanzan se relaciona con los usos y traducciones, que varían en una relación entre espacio-tiempo-uso (Serra, M.F., 2017). Se utilizan los patios, galerías, salones comunales o plazas para el dictado de las clases, pero siempre es el aula el punto de encuentro para desde allí ir a otros espacios. El aula reúne, organiza, ordena.

En el medio rural el espacio escolar está en constante configuración y la idea de movimiento acompaña dicha configuración, tanto en el interior del conjunto escolar (Chiurazzi, 2007) como en los “entre” que se generan con el afuera. Los límites y fronteras se constituyen alrededor de lo actitudinal, es decir, apuntalado en lo material la fuerza radica en lo simbólico que se construye alrededor.

El adentro y el afuera se vinculan entre sí tanto para lo pedagógico como lo social, generando un ensanchamiento de los umbrales y fronteras de las instituciones escolares que pueden ser entendidos como gradientes. En este punto merecen especial atención las galerías como espacios que alojan experiencias escolares, entramados que conectan la naturaleza con lo construido, ofreciendo caminos entre adentros y afueras. Umbrales que alojan múltiples posibilidades.

Las escuelas estudiadas funcionan como espacios de encuentro y son una referencia en el territorio. Es el encuentro aquello que hace que una escuela sea tal y por tanto resulta necesario un espacio que aloje el encuentro y sostenga lo común. Estos espacios no siempre son generados desde lo estatal, y en el medio rural lo público se configura a partir de lo que los sujetos realizan. En este punto las escuelas aparecen sosteniendo lo común y asegurando el acceso al derecho a la educación secundaria.

Entre estas tensiones y retomando la idea de las variaciones, surgen estas preguntas: ¿qué relaciones se establecen entre los sujetos escolares y la participación de los organismos estatales?, ¿qué formas de gestión estatal se pueden pensar para que sin desresponsabilizar al Estado recuperar las voces de quienes hacen escuela? ¿Qué modos desarrollar para que lo estatal no sea entendido como lo homogéneo? ¿Cuáles formas de hacer escuela sosteniendo lo común sin desconocer las singularidades?

Por último, los cambios que se están produciendo en los territorios afectan a lo escolar y las propuestas pedagógicas empiezan a ser revisadas en función de ello. A las preguntas que se le hacen a lo escolar, resulta indispensable sumarles las que tienen que ver con las ruralidades en el presente, de manera de idear desde allí formas escolares que permitan sostener el derecho a la educación secundaria en el medio.

1 En este trabajo se retoman los planteos de mi tesis doctoral “Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, actores y propuestas pedagógicas” (directora Dra. Silvia Serra y co-directora Dra. Alejandra Castro; FFyH UNC; 2022); realizada en el marco de una Beca Doctoral de CONICET (2017-2023).

Referencias bibliográficas

Cabrera, R., Trlin, M., y Serra, M.S. (Coord.) (2014). *Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos*. Universidad Nacional del Litoral.

Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba* [Tesis Doctoral, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2536>

Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio. (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 45-58). Editoria 1 Fundación La Hendija.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Editorial Biblioteca Nueva.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós.

Serra, M.F. (2017). *Arquitectura y educación en la escuela rural secundaria de alternancia. Un acercamiento a la EFA Santa Lucía* [Tesis Especialización, FADU, Universidad Nacional del Litoral].

Serra, M. F. (2022). *Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y propuestas pedagógicas* [Tesis Doctoral, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC. <http://hdl.handle.net/11086/546945>

Serra, M.S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica Año III (Nº IV)*, 36-43.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Centro Editorial de América Latina.

Escuelas y familias de espacios rurales: un análisis sobre el vínculo comunicacional como arista central para sostener la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia por Covid-19

Lorena Colignón, Consejo General de Educación,
lorecolignon@gmail.com

María Elena Rougier, Consejo General de Educación, marieroug@gmail.com Lorena Noemí
Romero, Consejo General de Educación, lorenaromero780@gmail.com

Palabras clave: Escuela Nina, familia, espacios rurales, comunicación, pandemia, continuidad pedagógica.

Resumen

Esta presentación titulada **Escuelas y familias de espacios rurales1: un análisis sobre el vínculo comunicacional como arista central para sostener la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia por Covid-19**, recupera algunos hallazgos- obtenidos en la investigación “Los saberes de las escuelas Nina de contextos rurales, en tiempo de pandemia por covid 19” respecto a la potencialidad del vínculo comunicacional que las escuelas Nina de espacios rurales dispersos fueron estableciendo con las familias y sus estudiantes para garantizar la continuidad pedagógica durante el periodo pandémico 2020 y 2021. Puntualizamos también en los modos que cada familia pudo recrear las propuestas escolares en vistas a dicha continuidad.

Las escuelas Nina² rurales dispersas fueron la selección empírica abordada en el marco de un estudio federal impulsado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación, Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa en el marco investigación Educativa Federal 2021.

La pregunta central que orientó la investigación fue: ¿Cómo se configuraron los saberes en la jornada ampliada en tiempos de pandemia en las escuelas Nina situadas en contextos rurales dispersos de la provincia de Entre Ríos? Para este estudio se seleccionaron siete (7) escuelas primarias, denominadas escuelas Nina, que han ampliado su jornada escolar desde el año 2015 y, que en pandemia por COVID 19, debieron resignificar la organización de sus tiempos y propuestas educativas. En esa oportunidad se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes Maestros³ Auxiliares (MAU) y docentes talleristas de los espacios de Acompañamiento al Estudio (AE).

Los siguientes interrogantes vertebran esta producción: ¿cómo se dio continuidad al formato escuelas Nina cuando los tiempos ampliados de la jornada escolar se reconfiguraron abruptamente? ¿qué definiciones se tomaron para sostener la continuidad pedagógica? ¿qué demandas hubo? ¿cuáles fueron los desafíos que afrontaron las escuelas para mantener el vínculo comunicacional con las familias y estudiantes? Ensayamos, a continuación, algunas respuestas retomando las voces de los equipos directivos, MAU y talleristas de AE.

Entendemos que la mencionada continuidad pedagógica -poniendo el acento puntualmente en el sostenimiento permanente de la propuesta educativa y del vínculo de los y las estudiantes con las

escuelas y los aprendizajes-, en el marco de las restricciones establecidas durante la pandemia, se ha configurado como un proceso complejo y dinámico donde cada escuela planificó, revisó y redefinió múltiples estrategias institucionales y didáctico- pedagógicas al calor del divergente entramado local. En consonancia, las escuelas estudiadas reconocen que algunas de sus decisiones principales versaron respecto a: el trabajo pedagógico, la jerarquización y priorización de contenidos, los tiempos institucionales y los familiares, la saturación de información, los canales de comunicación ligado a la intermitencia de la misma, las situaciones de cansancio que en algunos casos se fueron profundizando a medida que pasaba el tiempo, entre otros.

En estos espacios rurales, la organización escolar fue variando en consonancia con el contexto pandémico, priorizando siempre los vínculos entre la escuela y las familias en vistas al cuidado de las trayectorias educativas. Todas las personas entrevistadas acuerdan en que se fueron buscando alternativas pedagógicas a medida que iba transitando el tiempo. Permanecieron una variedad de dinámicas y estrategias según los grupos de estudiantes, los procesos de aprendizajes individuales, las posibilidades familiares de acompañar, las propias limitaciones de las instituciones educativas y sus docentes y los recursos con los que se contaban. Se favorecieron comunicaciones e intercambios con los equipos docente en distintos momentos, por fuera del horario escolar habitual, dejando abiertas las bandas horarias para que los mensajes circularan considerando aspectos deficitarios de conectividad y dispositivos móviles. En algunas otras situaciones la mirada se redireccionó hacia el propio trabajo institucional, siendo esto un aprendizaje in situ, incluso algunas escuelas pusieron a disposición de las familias una consulta para identificar aquellos aspectos que debían ser superados en esa relación sostenida, con claros indicios de favorecerla. Desde la escuela fueron suavizando la frustración que tenían las madres, porque algunas no saben leer y escribir y otras apenas lo logran por lo que les costaba mucho ayudar a sus hijos.

Las personas entrevistadas expresan que las aulas devinieron en comunicaciones virtuales (WhatsApp, Zoom, sms, llamadas), desafiando las prácticas escolares y obligando a repensar las formas de vinculación con las familias y cada estudiante. Algunas definiciones centrales que tomaron fueron: el acercamiento de cuadernillos impresos, notas, recomendaciones escritas, tareas, correcciones a algún comercio rural accesible para la mayoría, también dejados en las tranqueras de los campos, o entregados los días donde se repartían bolsones de mercadería y, eventualmente, en encuentros en la escuela, excepcionalmente solicitados por estudiantes o familiares (generalmente eran madres o hermanas mayores) que requerían explicaciones o estrategias puntuales para abordar ciertos contenidos y actividades que le resultaban de difícil comprensión.

En rasgos generales destacamos que, si bien la pandemia condicionó fuertemente los procesos educativos, no obstante, tanto directivos, docentes como familias encontraron otros modos de relacionarse para sostener la continuidad pedagógica de cada estudiante. Ello implicó afrontar desafíos como el intento de recrear aulas en espacios abiertos, patios de los hogares, desplegando metodologías de enseñanzas encontradas quizás en el registro de las propias trayectorias educativas de esas mujeres, madres, vecinas que -en ese contexto de excepcionalidad- se vieron devenidas en enseñantes.

¹ Estos espacios sociales -particulares, heterogéneos- se extienden entre las costas del Río Paraná y del Río Uruguay; abarcan los montes, las zonas anegadizas y de islas, también las lomadas. En dichos espacios las intervenciones del hombre se materializan en los cultivos, en la cría de ganado, en los tambos o en las actividades artesanales con atisbos de industrialización.

2Las escuelas que se incorporaron al formato denominado Nina son aquellas que ampliaron su jornada escolar (Resoluciones N° 300/2012 CGE y N° 355/2012 CGE) entre los años 2012 y 2017 inclusive, como política educativa que da respuestas a las infancias en condiciones de vulnerabilidad. Dichas normativas se enmarcan en otras de mayor envergadura como lo son la Ley Nacional N° 26206, la Ley Provincial de Educación N° 9890, el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2012-2016 y la Resolución del CFE N° 188/12. La ampliación de la jornada escolar constituyó una línea de acción prioritaria para el nivel primario en el marco de políticas de inclusión e integración: Más tiempo, mejor escuela. Lo innovador de estas escuelas es que incorporan experiencias formativas a través de talleres.

3 A efectos de favorecer la lectura utilizaremos los artículos “ los” y “las”, “el”, “la” para referir a docentes, maestros, niños y niñas, no obstante este equipo adhiere a la Ley Nacional de Identidad de Género N° 26743 bregando por una escritura no sexista y sin discriminación de géneros.

Referencias

bibliográficas

Castillo, G. (2021) La influencia del contexto y los conocimientos cotidianos en la enseñanza del aula multigrado. En Santos, L.(Coord.) Aulas multigrados en escuelas rurales: recorrido de reflexión e investigación. Montevideo. OEI.

Clavero, R. (2007). Lo público y lo privado en las prácticas escolares de las escuelas rurales. En Cragolino, E. (comps). Educación en los espacios sociales rurales. Serie Colecciones. Estudios sobre Educación 1a edición. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

Ministerio de Educación de la Nación Informe preliminar: encuesta a hogares / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020. Libro digital, PDF Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf

Estudiantes campesinos en la UNC: algunas categorías conceptuales para analizar su experiencia estudiantil universitaria

Roxana Mercado – Centro de Estudios Avanzados (F.C.S.) – Escuela de Ciencias de la Educación (F.F.y H.) – roxana.mercado@unc.edu.ar

Palabras clave: estudiantes – universidad - experiencia – migración - trayectorias

En la siguiente ponencia voy a exponer parte de los resultados elaborados a partir de una investigación que realicé recientemente. En ella, indagué algunas cuestiones sobre los procesos mediante los cuales se construye la experiencia estudiantil universitaria de los estudiantes campesinos en la UNC, considerando sentidos y prácticas que ellos despliegan en su vida cotidiana en la ciudad de Córdoba y en la UNC. Esta problemática se abordó desde el enfoque socioantropológico o etnográfico, ya que me

propuse documentar prácticas sociales y educativas, reconstruir sentidos sobre la educación superior, intentando comprenderlos de manera situada, en el contexto histórico y político de las últimas décadas de la universidad pública, y particularmente considerando el contexto institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.

La etnografía, como enfoque, estudia a “los otros”, aunque esto implique una revisión también del “nosotros”. El etnógrafo es una especie de cronista que releva, describe e interpreta aquellos sentidos y saberes, que por su familiaridad están ocultos, son menos visibles o invisibilizados, y no han sido documentados. La mirada producida desde la investigación etnográfica, queda plasmada en documentos públicos que pueden ser consultados y debatidos con posterioridad. Esto supone la centralidad del investigador como sujeto social, en todos los procesos que investiga. Está inmerso e implicado allí, en esos hilos que teje en el marco de relaciones sociales con los otros, porque para acceder a los significados de la acción social, debe conocer e involucrarse con los sujetos que desde múltiples tramas de la vida su cotidiana, hablan de sus experiencias. De esta manera le resulta posible la construcción de conocimiento local, documentando y recuperando la visión de quienes informan a través de sus discursos y prácticas. El método por el cual se accede a esta densidad de significados es centralmente la relación social con los informantes. Aquí particularmente, atendiendo al objeto de estudio que estaba construyendo, es decir a la experiencia estudiantil universitaria, trabajé también con el método biográfico, que me permitió reconstruir relatos de vida de los estudiantes campesinos del PECU, para poder comprender su experiencia. Me propuse estudiar, desde categorías nativas y analíticas, la producción de la diferenciación entre “nosotros” y los “otros”, ya que los estudiantes campesinos con quienes trabajé estaban ubicados en posiciones alterizadas. Desde la ajenidad y subalternidad disputaron otros lugares, para poder apropiarse de la propuesta educativa universitaria a partir de sus recorridos y prácticas estudiantiles dentro de la institución. Hice foco en múltiples situaciones y episodios cotidianos que ellos me fueron relatando en el transcurso de esta investigación. Busqué luego vincular estas experiencias estudiantiles con contextos históricos y sociales más amplios, para generar un marco interpretativo de estas prácticas sociales cotidianas.

Consideré relevante explorar la relación entre experiencia estudiantil universitaria y las trayectorias educativas más largas que fueron conformando en la escuela secundaria y la universidad. Indagué la vinculación entre esta experiencia estudiantil y la militancia política en la universidad, que me permitió problematizar los encuentros y tensiones entre la universidad y las organizaciones campesinas de Córdoba. Las dimensiones que se fueron desplegando para comprender la experiencia estudiantil universitaria de los jóvenes del PECU (Proyecto de estudiantes campesinos universitarios), son diversas y complejas. Me centré en tres dimensiones de esta experiencia: la trayectoria educativa de los estudiantes del PECU; las significativas transformaciones de su vida cotidiana que implicó la decisión de estudiar en la ciudad de Córdoba y en la universidad viniendo del campo; y la militancia política en la ciudad y en la universidad. En el presente trabajo expondré algunas de las categorías analíticas centrales que pude construir a partir de esta investigación: a) La experiencia estudiantil universitaria y trayectorias educativas reales; b) Migrar del campo a la ciudad: vivir “acá” resignificando el “allá”; c) La interculturalidad como enfoque analítico para comprender estas experiencias; d) La universidad y la ciudad como “nuevos territorios” de lucha política.

BIBLIOGRAFÍA

-Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde editor.

-Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde editor.

-Berteaux, D. (2011). "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". En *Acta Sociológica N°56: Enfoque biográfico y narrativa en el análisis de lo social. Sustento teórico y razones prácticas*. México: Revista digital de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29458>

-Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-Decándido, E. (2010). *Lo simbólico, lo político y lo social. Su confluencia en las significaciones y valoraciones sobre la experiencia colectiva en APENOC*. Tesis inédita de Licenciatura en Sociología. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villa María.

-Diez, M.L. (2013). "Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático". En *Revista Docencia N°51*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.

-Diez, M.L. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en el área de Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmli/bitstream/handle/filodigital/2952/uba_ffylt_2015_9038_68.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. México: Ediciones Siglo XXI.

-Larrosa, J. (2006). "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". En *Estudios Filosóficos*. Vol.55, N°160. España: Instituto Superior de Filosofía.

-Levinson, B. (1991). "Para una etnografía de los estudiantes universitarios". *Universidad Futura* 2. N° 6-7. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

-Mançano Fernández, B. (2013). "Territorios: teoría y disputas por el desarrollo rural". En *Novedades en población. N° 17*. Universidad de La Habana. Cuba: CEDEM Editorial. <http://www.cedem.uh.cu/revista>

-Michi, N. (2013). "Producción de cultura y procesos educativos. Una aproximación a la experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero en la Vía Campesina, Argentina". En *Educere Et Educare. Revista de Educação*. Vol. 8, N°15. Campus de Cascavel. Brasil: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

-Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós editorial.

-Sautu, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

-Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

-Terigi, Flavia (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

-Thompson, E.P. y Carazo, J. (2012). *Folklore, antropología e historia social*. Source: Historia Social, N° 3 (Winter, 1989), pp. 81-102 - Valencia: Fundación Instituto de Historia Social. URL: <http://www.jstor.org/stable/40340532>

Reflexiones acerca de dos investigaciones sobre estudiantes de agronomía. Diferentes modos de construir el objeto de estudio en Antropología y en Ciencias de la Educación

Mercedes Catalina Funes, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichón Universidad Nacional de Córdoba. ,

mercedescatalinafunes@gmail.com

Palabras clave: Etnografía, formación, universidad, agronomía, agronegocios.

En esta ponencia me propongo desarrollar una reflexión teórica metodológica a partir del diálogo entre dos investigaciones desarrolladas a partir de referentes empíricos similares, pero desde disciplinas diferentes. Se trata de la investigación elaborada para mi Trabajo Final de Licenciatura en Antropología (Funes, 2022) y la tesis de maestría en Docencia Universitaria de Susana Mayer (2008). Ambos trabajos abordan, desde perspectivas teórico metodológicas diferentes las trayectorias de formación de estudiantes avanzados de agronomía. En mi caso me interesó pensar las trayectorias y experiencias formativas de estudiantes de esta carrera en la Universidad Nacional de Córdoba, mientras que el trabajo de Mayer se desarrolla con estudiantes de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Más allá de la diferencia geográfica, las características del recorte empírico de Mayer fueron

similares a las mías, lo que hizo que fuese un antecedente importante en el desarrollo de mi tesis de grado.

Principalmente, me interesa desarrollar como las distintas maneras que tiene cada disciplina de construir la problematización de sus temas de investigación y de sus objetos de estudio impacta en la configuración de diferentes análisis sobre temas que a priori son similares. Entonces, con esto quiero mostrar a partir de un caso específico como puede darse un diálogo interdisciplinario entre antecedentes.

A grandes rasgos, como ya dije la principal diferencia entre estos trabajos tiene que ver con diferentes intereses y modos de problematizar y construir sus objetos de estudio. En el caso de Mayer, hay una preocupación fundamentalmente educativa, que tiene que ver con las estrategias de permanencia y egreso universitario. Mi investigación, a partir de una perspectiva etnográfica relacional (Achili, 2013; Rockwell, 1987, 2018), buscaba dar cuenta de los modos de construcción de consenso y legitimación social del modelo de agronegocios (Gras & Hernández, 2013) en la formación universitaria en la Facultad de Ciencias Agropecuarias. A medida que avanzaba en mi trabajo de campo comencé a notar muchas similitudes entre los estudiantes de Mayer y las personas con quienes yo había entrado en contacto. Esto merece una aclaración previa, una vez que comencé a entrevistar a mis interlocutores me encontré con que necesitaba orientar mis preguntas de manera tal, que la indagación no se limitara a identificar opiniones respecto de la formación de grado en agronomía. Entonces, dirigí las preguntas a cuestiones que tenían que ver con lo que las persona hacían y habían hecho durante su carrera: qué actividades habían realizado tanto curricular como extracurricularmente, con quienes se habían vinculado, dónde y con quienes vivían, si habían trabajado o no durante el desarrollo de su carrera, si habían militado, si tenían familia propia, de donde venían, a que se dedicaba su familia, entre otras cosas. Parte de ese foco me lo dio la referencia de Mayer, ante preguntas de investigación diferentes el hecho de compartir ciertas características del referente empírico hacía que pudiese anticiparme al tipo de información que podía relevar en situación de entrevista, y planificar una serie de preguntas en función de ello. Entonces, la referencia de Mayer tuvo como primera influencia una reflexión metodológica respecto de qué cuestiones abordar y preguntar para poder conocer las trayectorias de mis interlocutores, más allá de que lo que yo quisiese analizar y describir no tuviese relación con las preguntas que se hacía esta autora.

Por otra parte, también resultó que gran parte de las respuestas que daban mis entrevistados presentaron similitudes con los casos que mencionaba Mayer. Por ejemplo, pude observar que mis interlocutores también hacían uso de estrategias como grupos de estudio durante el cursado, que contribuían a estimular el ritmo de estudio y ayudaban a colectivizar los procesos de aprendizaje. Tal como mostraba Mayer, las personas que tenían más dificultades para continuar la carrera, en general a causa de factores económicos, como era el hecho de tener que trabajar para mantenerse mientras estudiaban o tener hijos o personas a cargo, hacía que estos estudiantes tuvieran ritmos más discontinuos de estudio y no pudiesen mantener grupos. Entonces, a las dificultades económicas se sumaban las desigualdades en términos de capitales sociales, simbólicos (Bourdieu, 1990, 1997, 1998, 2002) y la posibilidad de diversificar las estrategias de estudio. Por otra parte, tanto en mi trabajo como el de Mayer la dimensión familiar se convirtió en un factor importante para comprender las decisiones de las personas en relación a su carrera profesional y los recursos con que contaban para ello.

Además, el antecedente de un trabajo sobre estudiantes de agronomía en otra región del país me permitió poder comparar los perfiles educativos de las carreras. Ya que, tanto en la carrera que analizó Mayer como en casos de estudiantes que entrevisté que habían cursado agronomía en otros

lugares del país, las currículas están direccionadas a conformar perfiles profesionales funcionales al contexto socioproductivo inmediato de cada provincia. Esto se manifestaba tanto en materia de contenidos curriculares como de posibilidades de actividades extracurriculares, prácticas, pasantías, proyectos de investigación y extensión, entre otras. Entonces poder comparar ayudaba a entender las particularidades de la carrera en Córdoba.

Otro punto fundamental en común, es que en ambos casos había un interés por describir las trayectorias desde las condiciones materiales de las personas que estudiamos, pienso que ese no es un dato menor ya que plantea cierta afinidad teórica fundamental. Autores como Bourdieu (1990, 1997, 1998, 2002), Achili (2013) y Cragolino (2011) influyen fuertemente en ambas investigaciones.

Sin embargo, la principal diferencia entre estas investigaciones tiene que ver con que el hecho de vivir el trabajo de campo como una “alumna más”, como fue en mi caso ya que como parte de mi investigación cursé una materia del último año de la carrera de agronomía cumpliendo todas las instancias evaluativas y pedagógicas que realizaban mis “nativos”. Esto me permitía ver desde adentro esas experiencias formativas que buscaba analizar, y también planteaba un modo diferente de relacionarme con mis interlocutores, quienes me identificaban como una compañera de clase. Esto que está ampliamente desarrollado por la Antropología pienso que hubiese aportado otro punto de vista a preguntas como la de Mayer, incluso podría haber complejizado la idea de “modos de hacer la carrera” (2008, p. 10) que ella menciona, al incorporar el “punto de vista nativo” en el análisis.

En conclusión, la mirada de Mayer sobre las dimensiones materiales y su influencia en el éxito universitario en sus interlocutores ayudó a direccionar mi punto de vista y a aportar una mirada educativa a mi trabajo. Por eso, pienso que esta revisión tiene como objetivo mostrar que abrir la mirada de ambas disciplinas a partir de mirarse mutuamente puede contribuir al desarrollo de investigaciones en educación con una perspectiva integradora. Donde lo educativo también puede verse desde la etnografía, y la antropología también puede incorporar visiones desde las ciencias de la educación.

Referencias bibliográficas

- Achili, E. (2013). Para pensar la noción de contexto. En *Historia y vida cotidiana en educación: Perspectivas interdisciplinarias*. Manantial.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Cragolino, E. (2011). La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En Ma. del C. Lorenzatti, *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 191-209). Vaca Narvaja.
- Funes, M. C. (2022). *¿Sembrando un futuro sustentable?: Una aproximación etnográfica sobre trayectorias formativas de estudiantes de agronomía de la Universidad Nacional de Córdoba* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gras, C., & Hernández, V. (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Biblos.
- Mayer, S. (2008). *Egreso universitario y estrategias estudiantiles* [Tesis de Maestría].
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Documento Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios del IPN.

Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas. Relatos y presencias (Nicolás Arata, A. Padawer, & C. Escalante, Eds.). CLACSO.

Experiencias formativas laborales de jóvenes y familias en contextos rurales en transformación

Kest Ambrogi, CIFFyH-UNC-CONICET,
sofia.ambrogi@mi.unc.edu.ar
Macarena Romero Acuña, CEACU-UNR-CONICET,
macarenaromeroa@gmail.com

Palabras clave: experiencias formativas; aprendizaje situado; jóvenes y familias en contextos rurales.

Contenido

En el presente trabajo pretendemos analizar las experiencias formativas y aprendizajes situados desarrollados en procesos de trabajo de familias en contextos rurales, desde los trabajos de campo socioantropológicos de dos investigaciones de posgrado.

Durante las últimas décadas los espacios rurales sufrieron drásticas transformaciones, entre las que destacamos los cambios en los procesos productivos -principalmente la introducción de nuevas maquinarias y de nuevos paquetes biotecnológicos- (Gras y Hernández, 2013; Giarraca y Teubal, 2013). Paulatinamente se fueron modificando algunas regiones productivas, acompañados por nuevos regímenes de tierra y otras políticas públicas (Craviotti, 2007; Kay, 2019). Las familias que vivían de diversas actividades productivas agropecuarias fueron testigos y/o protagonistas de estos cambios (Cloquell, 2007).

En esta oportunidad quisiéramos detenernos en las experiencias formativas de dos referentes empíricos: jóvenes y familias agropecuarias del centro y sur de Córdoba; y jóvenes y familias pescadoras de las islas del Delta Superior de Paraná. Nos interesa resaltar, en cada caso, cómo las transformaciones de los espacios rurales/urbanos son recuperados por las familias; y cuáles son algunas de las experiencias formativas y aprendizajes situados desplegados en los procesos de trabajo que tuvieron que readaptarse/repensarse a partir de estos cambios.

En el primer caso de estudio, Ambrogi trabaja con empresas agropecuarias familiares propietarias de campos en la región pampeana de Córdoba. Se detiene en las narraciones de los nativos sobre los cambios en los procesos de trabajo productivos y gerenciales en las últimas décadas; específicamente en el reemplazo de un tipo de producción mixta (agricultura y ganadería) por la agricultura a gran escala, ocurrida durante la década de los noventa, y el proceso inverso que se comenzó a experimentar en la región a partir de la segunda década del siglo XXI.

En el caso de Romero Acuña, se detiene en las experiencias formativas que se despliegan en los procesos de trabajo y estudio de jóvenes y familias. Para este trabajo presenta la discusión centrándose en los procesos de transformación del río Paraná y sus islas y cómo esto incide en el trabajo de las pesca en las últimas décadas.

Para poder dialogar entre los dos trabajos, proponemos retomar la categoría teórica de *experiencia* construida a partir de la lectura crítica del materialismo histórico propuesto en los distintos trabajos de Raymond Williams (1977), Antonio Gramsci (1959) y Paul Willis (1980); y la de aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991); ya que ambas abordan aspectos relacionados con el aprendizaje, la participación activa y la construcción de identidades en contextos educativos y sociales.

La categoría de experiencia según Williams (1997) se centra en la comprensión de cómo las experiencias individuales se entrelazan con los contextos sociales y culturales más amplios. A su vez, la lectura de Crehan (2004) hace de Gramsci, invita a poder entender la cultura como forma de vivir la clase, y en ese sentido, comprende a la experiencia como apropiación específica de percepciones sobre las estructuras históricas (sus continuidades y cambios). Por otro lado, Willis (1980) se enfoca en cómo los procesos educativos y formativos influyen en la construcción de experiencias identitarias. El aprendizaje situado, según Lave y Wenger (1991), refiere a un enfoque teórico que busca comprender cómo las personas adquieren y desarrollan conocimiento a través de su participación activa en situaciones reales y contextos significativos. Para estos autores, el aprendizaje no se limita al procesamiento de información de manera individual, sino que se da en la interacción social y en la participación en comunidades de práctica.

Estas categorías, aportan claves para nuestras investigaciones, ya que permiten detenernos en las vivencias y percepciones subjetivas de los nativos de sus experiencias situadas y concretas (sentidos y prácticas), incorporando una mirada histórica y estructural en y a partir de las cuales estas se desenvuelve la vida cotidiana. Las categorías de experiencias y la de aprendizaje situado, reconocen la importancia de la participación activa de los individuos en la construcción de conocimiento y la formación de identidades. Tanto el aprendizaje situado como la experiencia formativa destacan la participación en comunidades y contextos específicos como un elemento fundamental. Asimismo, las categorías también consideran que el proceso educativo está influenciado por las estructuras de poder y las relaciones sociales.

En conclusión, el aprendizaje situado y la experiencia formativa comparten un enfoque centrado en la participación activa, la construcción de identidades y el reconocimiento de la influencia de los contextos en el proceso educativo. El entrecruzamiento de estas categorías nos proporciona perspectivas valiosas para comprender cómo se adquiere y desarrolla el conocimiento en situaciones reales y cómo la educación (en sentido amplio) contribuye a la reproducción y/o resistencia de las estructuras de poder existentes.

Este trabajo proviene de la puesta en común y el análisis de las investigaciones de posgrado, en el marco del trabajo de un equipo de investigación¹ radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon; así como también de la colaboración en un seminario de formación permanente “Saber hacer: debates sobre la producción de conocimiento y las prácticas sociales a partir de la confluencia de la antropología de la

educación y la antropología de la técnica”² radicado en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Ambos espacios se encuentran conformando junto a otros, la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE).

Ambas investigaciones vienen desarrollándose durante los últimos años, y comparten un enfoque etnográfico y socioantropológico. A lo largo de la ponencia discutiremos entrecruzamientos teóricos que nos permiten dialogar con aquello que sucede en los distintos territorios en los que realizamos trabajo de campo. Las categorías que abordaremos son las de experiencias formativas y aprendizaje situado.

Consideramos fundamental poder desarrollar trabajos de investigación que logren generar comparaciones y discusiones teórico-metodológicas que aporten al campo. Por lo que (teniendo en cuenta la extensión que propone la presentación) nos proponemos en este escrito, poner en diálogo las categorías mencionadas, que venimos abordando desde los equipos en los cuales nos encontramos. Para la presentación oral nos proponemos explayarnos en cómo esta discusión teórica se puede articular con aquello que sucede en el territorio y registramos en nuestros trabajos de campo.

Referencias bibliográficas

- Cloquell, S. (2007). *Familias rurales. El fin de una historia en el inicio de una nueva agricultura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Craviotti, C. (2007). Agentes extrasectoriales y transformaciones recientes en el agro argentino. Revista de la CEPAL n°92. p. 163-174. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11199/S0700296_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Crehan, K. (2002) Gramsci, Culture and Anthropology. Estados Unidos, University of California Press
- Giarracca, N. y Teubal, M. (2013). *Las actividades extractivas en la Argentina. Actividades extractivas en expansión: Reprimarización en la economía argentina*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Gras, C. y Hernández, V. (2013). *El agro como negocio: producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires, Biblos.
- Kay, C. (2019) Transformaciones rurales en la era neoliberal: dominio global del agro-negocio. En Ecuador Debate, n°106p. 141-154. Disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16239/1/REXTN-ED106-11-Kay.pdf>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
 - Willis, P. (1980) *Aprendiendo a trabajar*. Gran Bretaña, Glover Publishing
- Williams, R (2009). *Marxismo y Literatura* (Primera edición 1977). Buenos Aires: Las cuarenta.

¹ Dirigido por la Dra. Verónica Ligorria, CONSOLIDAR (2018-21), Cod. 33620180100e792CB

² Dirigido por la Dra. Ana Padawer y codirigido por la Dra. Mercedes Hirsch

Análisis de espacios formativos del agronegocio en contextos de conflictividad socioambiental

Guillermina Carreño, CIT Rafaela, guillerminaca@hotmail.es

Palabras clave: Conflictos Socio-ambientales; Agricultura Sustentable; Buenas Prácticas Agrícolas; Experiencias Formativas

Contenido

En la última década, es posible visualizar la eclosión de conflictos socio-ambientales en la región del noroeste de la provincia de Buenos Aires (NOBA) con un rechazo explícito al actual modelo agroproductivo. En concreto, nos referimos a las aplicaciones intensivas con agroquímicos y el engorde de ganado a corral. En algunos casos se ha motorizado la creación de dispositivos de ordenamiento ambiental, los cuales observamos que son constituidos mediante articulaciones entre el sector público y privado. Son presentados como mecanismos para la gestión del riesgo y la “protección” de la población, pero sin la pérdida en los rindes de los cultivos.

En términos metodológicos, en nuestra investigación recuperamos estrategias del enfoque etnográfico y adherimos a una perspectiva socio-antropológica de carácter relacional e histórico (Achilli 2013; 2015) para el análisis de los fenómenos sociales. Siendo el referente empírico la localidad de General Villegas y su espacio periurbano, en esta instancia presentaremos una serie de hallazgos que se desprenden del proceso investigativo en curso. Su objetivo general comprende el análisis de la conflictividad socio-ambiental en torno al modelo agroproductivo y las prácticas agropecuarias, con énfasis en las experiencias cotidianas de los distintos sujetos involucrados en la trama conflictiva.

Es preciso destacar que, con la pandemia del coronavirus fueron sancionadas dos ordenanzas municipales que institucionalizan las Buenas Prácticas Agrícolas (BPA) y las Buenas Prácticas Ganaderas (BPG) en el distrito. Coincidimos con Ambroggi et. al. (2021) al abordar esto como proceso de estatalidad, el cual es producto de disputas y negociaciones entre actores diferentes y desiguales. En este sentido, la regulación local es cimentada sobre la afirmación que no existe otros modelos o formas de producción que puedan ser desarrolladas en esta región. A partir del trabajo de campo, en los intercambios hemos identificado relatos donde se manifiesta que la localidad de General Villegas se ubica en una zona árida con pocas lluvias anuales y escasez de agua dulce, por lo cual, intentar adoptar otros modelos como la agroecología trataría más bien de una “experimentación”.

De esta manera, como “alternativa” se incorporan lineamientos de la Agricultura Sustentable para el gerenciamiento ambiental. En consecuencia, para su instrumentalización en General Villegas se han desarrollado capacitaciones, jornadas y charlas a campo para la “transmisión” de conocimientos y/o accionares tendientes a ejecutar: i) Ley Provincial de Agroquímicos Nro. 10699; ii) Receta Agronómica Obligatoria; iii) Ley Provincial de Envases Vacíos de Fitosanitarios Nro. 27279; iv) Habilitación, registro y carnet de agroaplicadores; v) Habilitación para el ejercicio de fiscalización periurbana; vi) Formación sobre Buenas Prácticas de Aplicación y Manejo de Fitosanitarios, entre otros.

Adscribiendo a una tradición que estudia los procesos educativos en un sentido amplio, el propósito de este trabajo es recuperar la dimensión etnográfica de las mencionadas instancias para explorar su configuración en tanto experiencia formativa. Retomando aportes de E. Thompson y Gramsci, concordamos con Villareal et. al (2018) sobre la implicancia en las *experiencias formativas* de prácticas e interacciones cotidianas que se despliegan en distintos ámbitos. En estas intervienen lógicas particulares producto de intercambios y apropiaciones entre distintos sujetos como también condiciones, escalas y límites de un tiempo histórico.

Entonces, de acuerdo con lo explicitado, emergen las siguientes cuestiones: ¿Quiénes impulsan e intervienen en estos espacios formativos? ¿De qué manera son presentados los conocimientos? ¿En qué medida son apropiadas por los sujetos convocados? ¿Tienen incidencia en la interiorización de las prácticas concretas? ¿Quiénes efectivamente pueden trasladar estos conocimientos al cotidiano? En este proceso de *documentar lo no documentado* (Rockwell, 1987) estos interrogantes disparadores contribuirán a interpelar los registros y materiales de campo –observaciones participantes, entrevistas etnográficas y encuestas– recolectados desde el año 2019.

Si bien abordaremos estas preguntas a lo largo del escrito, a modo de anticipación de sentido consideramos que los mencionados espacios formativos hacen parte de las numerosas estrategias de legitimación que extiende el agronegocio para continuar consolidándose como modelo hegemónico (Liudat, et. al. 2022; Varrotti, 2019) y desestimar las críticas sociales sobre sus efectos ambientales y sanitarios negativos (Caisso y Carreño, 2022). Asimismo, contrariamente a otras posturas, observamos como situación probable que se estos mecanismos prosigan desplazando a actores que no puedan acceder y/o implementar el conocimiento, la tecnología ni las técnicas requeridas para la aplicación de las prácticas vinculadas a las BPA y las BPG.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. *NE Elichiry (Comp.), Historia y vida cotidiana en educación*, 33-48.
- Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*, 6 (9), 103-107.

-Ambrogi, S., Barrera Calderon, J. E., Decándido, E., & Pereyra, C. A. (2021). Procesos de estatalidad en el sector agrorrrural a partir de las Buenas Prácticas Agropecuarias en Córdoba (Argentina). En *ReLaER*, (6), 11.

-Caisso, L. y Carreño, G. (2022). La Ley de Buenas Prácticas Agropecuarias de la provincia de Córdoba. Un análisis a propósito de la problemática de las fumigaciones con agroquímicos. En *Revista Pampa*, núm. 26.

-Liaudat, María Dolores, Sosa Varrotti, Andrea P., & Córdoba, María Soledad. (2022). Hegemonía para (des) armar. Territorios y subjetividades en las redes del agronegocio en Argentina. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 31(3), 42-69. Epub 01 de diciembre de 2022. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062022000300042&lng=es&tlng=es.

-Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Sosa Varrotti, A. P. (2019). Estrategias de legitimación de la producción flexible en el agro. Un análisis de las prácticas discursivas de las empresas en red (Argentina). *Mundo agrario*, 20(45), 124-124.

-Villarreal, M. C., Greca, V., & Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe. In *Memoria del 56º Congreso Internacional de Americanistas [Recurso electrónico]: Antropología* (p. 52). Universidad de Salamanca.

Primeros acercamientos etnográficos a experiencias de educación ambiental en escuelas rurales (Santa Fe, Argentina)

Lucía Caisso, CONICET/CIT UNRaf, lucia.caisso@gmail.com

Verónica Bono, Inspección de Zona 5210 (Región V-Córdoba). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, veronicalaurabono@gmail.com

Verónica Ligorria, CIFFyH-FFyH/FCM UNC, veroligorria@gmail.com

Palabras clave: Etnografía; Educación Ambiental; Escuelas Rurales.

Introducción

El problema de investigación que da origen a este trabajo es el del abordaje educativo de los problemas socio-ambientales en escuelas rurales. El objetivo de este escrito -producido en el marco de una investigación colectiva más general^[1]- es analizar desde una perspectiva etnográfica qué problemas ambientales se abordan en estas instituciones educativas y cómo se realiza este abordaje.

Referencias teórico-metodológicas

El trabajo de campo sobre el que se sustenta esta ponencia fue iniciado recientemente en cuatro escuelas rurales de nivel primario del centro-oeste la provincia de Santa Fe. Dos de ellas están ubicadas en el departamento San Martín y otras dos en el departamento Castellanos. El trabajo de campo desplegado fue de tipo antropológico/etnográfico entendiendo a este no como un conjunto de técnicas sino como una perspectiva particular de abordaje (Rockwell, 2009).

A nivel teórico se recuperan los aportes de Ezpeleta y Rockwell (1983) y Rockwell (2009, 2018) para pensar las instituciones educativas como instituciones situadas social e históricamente y atravesadas por procesos cotidianos tanto de reproducción social del *status quo* como de apropiación de saberes y prácticas por parte de los sujetos. Desde esta perspectiva lo educativo es entendido de manera amplia en tanto no se restringe a aquello que es prescripto oficialmente sino que busca restituir la heterogeneidad y la complejidad de las experiencias educativas en su cotidianeidad, así como su interpenetración con procesos sociales más generales y de distinto orden.

Producciones, instituciones educativas y sujetos

La región centro-oeste de la provincia de Santa Fe ha formado parte, tradicionalmente, de la cuenca lechera de nuestro país. Sin embargo en la actualidad, aunque la actividad tambera y ganadera aún persiste, la actividad predominante es el cultivo de soja y maíz transgénicos (Sandoval, 2015). Por este motivo los predios de las escuelas rurales colindan actualmente con cultivos de esta clase, lo cual provoca en ocasiones conflictos a propósito de las derivas con plaguicidas que llegan hasta las instituciones.

Las transformaciones ocasionadas por la expansión de la agricultura intensiva capitalista ha profundizado el despoblamiento de las zonas rurales (Azcué Ameghino, 2016) impactando a su vez sobre la matrícula de las escuelas. De hecho, en aquellas instituciones con las que nos encontramos trabajando, si bien han llegado a albergar varias decenas de estudiantes, en la actualidad sólo asiste un promedio de 10 niños entre nivel inicial y primario.

Los niños son hijos de los pocos trabajadores que se emplean de manera sostenida –no estacional- en tareas agrícolas o como tamberos en campos de las zonas. Muchas de estas familias provienen de provincias como Misiones, Corrientes y Chaco y se desplazan con cierta frecuencia en busca de mejores oportunidades laborales. Por este motivo muchas de las trayectorias educativas de los niños se interrumpen y se retoman en otra institución.

El personal de las escuelas está compuesto por una docente que se desempeña como directora y también como maestra del nivel primario y una docente de nivel inicial, una de especialidades y un personal auxiliar. Dado que, con excepción de la directora, el resto del personal rota entre dos o más escuelas a lo largo de la semana, las directoras deben desplegar múltiples funciones. Además de dictar clases realizan tareas de limpieza, preparan el desayuno, atienden los asuntos administrativos y llevan diariamente hasta la escuela agua potable.

La Educación Ambiental

Múltiples proyectos e iniciativas educativos que se desarrollan en las escuelas son identificados por las docentes como “educación ambiental”: se reciclan y se reutilizan materiales; se instruye en la separación de basura en orgánica/inorgánica; se sostienen huertas orgánicas y composteras; se forestan los predios escolares con especies nativas; se participa de campañas de recolección de pilas y basura electrónica, entre otras acciones. Algunas de estas actividades se emprenden a partir del trabajo articulado con organizaciones civiles o gubernamentales que acercan sus iniciativas a las instituciones escolares.

A nivel curricular las docentes también abordan en sus clases (fundamentalmente en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales) problemas socio-ambientales. Para ello recuperan contenidos, secuencias didácticas o “técnicas” que provienen de distintas fuentes: libros de texto, películas infantiles, revistas de divulgación científica o capacitaciones sobre Educación Ambiental a las que han asistido. Señalan también que retoman para trabajar en clase muchas ideas de las que se han apropiado en función de sus intereses y preocupaciones personales sobre los problemas ambientales.

Una cuestión notoria es que ninguna de las docentes entrevistadas conoce la sanción de la ley de Educación Ambiental ni menciona como significativas para su práctica otras políticas curriculares que abordan cuestiones ambientales (por ejemplo los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos). El hecho de que, a pesar de estos desconocimientos, numerosas prácticas de EA se estén desplegando en las escuelas se vincula a que las problemáticas socio-ambientales forman parte del horizonte de preocupaciones sociales contemporáneas. Éstas van, por distintas vías, colándose en la cotidianeidad escolar: a través de las indicaciones de una supervisora, a partir de la existencia de actores sociales que trabajan estas cuestiones y articulan acciones con las escuelas, a partir de la oferta de cursos de formación docente en el tema (vinculados a la sanción de la ley de EA aunque las docentes no lo sepan), o por medio de las iniciativas docentes por informarse en relación a estos temas.

Conclusiones

Como hemos visto hasta aquí, las prácticas educativas en torno a la Educación Ambiental existen en las escuelas, son múltiples, heterogéneas y se vinculan con la existencia de procesos sociales más generales (relacionados con las preocupaciones sociales en torno a temas ambientales así como también con las respuestas gubernamentales a esas preocupaciones, tales como la sanción de la ley de EA). Relevar esas prácticas y su apoyatura en diversas fuentes evidencia además a las docentes como sujetos activos en relación a los temas ambientales.

Sin embargo también es posible advertir que estas iniciativas se encuentran en general desconectadas de los problemas ambientales que forman parte de la vida cotidiana de los sujetos, inclusive dentro de la escuela: los efectos de las fumigaciones en los entornos escolares o la contaminación del agua, por ejemplo, son problemas ambientales concretos y reales que podrían ser abordados educativamente. Consideramos que es en este sentido que deberían diseñarse las políticas de Educación Ambiental: proveyendo herramientas para identificar los problemas ambientales genuinos que pueden tomarse como punto educativo de partida (Brailovsky y Brailovsky, 2022)

Referencias bibliográficas

Azcuy Ameghino, Eduardo. 2016. La cuestión agraria en Argentina. Caracterización, problemas y propuestas. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 45: 5-50.

Brailovsky, Antonio Elio; Brailovsky, Daniel. 2022. El cuidado del mundo común. Una conversación a propósito de la educación ambiental en el nivel inicial. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 4: 15-29.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. 1983. Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37: 70-80.

Rockwell, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, Elsie. 2018. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.

Sandoval, Patricia. 2015. “El modelo productivo agrícola dominante del Siglo XXI. Transformaciones institucionales y funcionales en la cuenca lechera santafesina”. Tesis de Doctorado en Ciencias Agrarias, FCA, UNL.

[1] Nos referimos al proyecto “Docentes rurales y pulverizaciones con agroquímicos. Sentidos y prácticas político-ambientales en escuelas rurales de la pampa húmeda” (PICT 2020-0100-FONCyT)

Avances del trabajo de campo en un estudio de los procesos de disputas y propuestas de educación campesina en el Departamento de Lavalle, Mendoza (Argentina)

Elisa Cragnolino, CIFYH/UNC, elisacragnolino@gmail.com
Conceição Coutinho Melo, CIFYH/UNC y NERA/UNESP,
conceicaomelounc@gmail.com

Palabras clave: Trabajo de campo etnográfico, educación campesina, UST, CEFIC Tierra.

El resumen presenta avances en el trabajo de campo como parte de una investigación doctoral de enfoque etnográfico que tiene como interrogante fundamental ¿Qué procesos sociohistóricos se desarrollaron en las últimas tres décadas, a través de los cuales movimientos e instituciones campesinas en Mendoza (Argentina) y Río Grande del Sur (Brasil) construyen sus escuelas y disputan el derecho a la educación en sus territorios?. Refiere, en particular al movimiento campesino Unión de los Trabajadores Sin Tierra - UST, que fue parte del Movimiento Nacional Campesino Indígena de Argentina - MNCI- y que en la actualidad, y luego de una ruptura en 2022, se incluyen en el MNCI Somos Tierra..

Desde el primer encuentro del MNCI se desarrolla una larga discusión política, teórica y pedagógica centrada en varias preocupaciones educativas: el acceso a la formación política, en las actividades productivas y en los distintos ámbitos de la vida social. Esto incluía la escolarización obligatoria, la formación de los docentes rurales ligados a los territorios que conforman las bases de los movimientos sociales y la idea de construcción de una universidad que revalorice los saberes populares, políticas públicas y el territorio campesino. (Sobreiro Filho, 2021).

Por la forma de actuar en la conformación de políticas públicas educativas, articulando distintas instituciones (educativas, del gobierno provincial/nacional, otros movimientos campesinos) nos detuvimos en la experiencia de la UST. Los orígenes de este movimiento se remontan a principios del año 2001, inmersos en una profunda crisis socioeconómica que algunos países experimentaron, especialmente Argentina. En la provincia de Mendoza comenzaron a formarse grupos de base compuestos por familias de trabajadores rurales sin tierra y puesteros, con el objetivo de buscar soluciones a los problemas más locales. El surgimiento de la Escuela Campesina de Agroecología de Jocolí y del Centro de Educación, Formación e Investigación Campesina - CEFIC Tierra (el 2011 y el 2019 respectivamente) no fue algo aislado, pues la UST es parte del MMCI Somos Tierra, CLOC y Vía campesina, que son organizaciones y movimientos donde la educación y formación son herramientas esenciales para las transformaciones socioeconómicas con mirada hacia un proyecto de sociedad basada en la Reforma Agraria Integral, Soberanía Alimentaria y Justicia Social. (UST s.f. a; UST s.f. b; UST s.f. c; UST 2012).

Por sus semejanzas a las experiencias formativas campesinas en Brasil, elegimos el CEFIC Tierra como caso empírico en Argentina. Este centro está ubicado en Jocolí, Departamento de Lavalle, en la provincia de Mendoza. Vale decir que también hace parte del CEFIC Tierra la Escuela Campesina de Agroecología de Jocolí, en la cual acompañamos la secundaria, la Tecnicatura en Agronomía y el curso superior de Maestros Rurales.

Para recuperar la historia de este centro de formación buscamos diferentes fuentes de información: páginas en internet, redes sociales, libros, tesis, cartillas usadas en las clases de la escuela campesina, entrevista con una de las coordinadoras de esta escuela, conversatorios en el CEFIC Tierra y Universidad Nacional de Cuyo, archivos del CEFIC Tierra como oficios, actas, materiales gráficos, sistematizaciones y evaluaciones de actividades y procesos vivenciados con diversos actores (estudiantes, militantes, profesores, vecinos, Dirección General de Escuelas – DGE, entre otros..

Aunque reconocemos que es imposible conocer la realidad social en su totalidad, el trabajo de campo nos ha permitido participar y relevar la dinámica cotidiana del CEFIC Tierra y esta experiencia nos llevó más allá de los límites de la escuela. La inmersión en el cotidiano escolar, a través de observaciones, entrevistas y relatos realizados en diferentes momentos y espacios de la institución, nos presentó una novedad a la investigación y que la tomamos como relevante para considerar tanto en las búsquedas teóricas bibliográficas, cuanto en lo empírico. Al conocer lxs studentxs advertimos en varios alumnos la presencia de una identificación como parte del pueblo originario Huarpes. Este hallazgo fue resultado de la inmersión en el campo, o sea, no estaba previsto en el proyecto inicial, y por eso ampliamos el trabajo de campo hacia los territorios huarpes. En Mendoza hay 11 comunidades de ese pueblo originario y después de las entrevistas realizadas decidimos irnos también a vivenciar el cotidiano de estas comunidades. Así, compartimos la dinámica cotidiana de una familia ampliada en la comunidad huarpe de Cavadito, donde pudimos comprender mejor las dificultades y necesidades de acceso a la escuela. Y también, la importancia que tuvo la incorporación de un miembro de esta familia como estudiante de la Escuela Campesina. El proceso vivenciado por esta persona ha inspirado a sus padres a ingresar a la escuela de adultos. También su hermana está buscando formación profesional y una sobrina tiene el anhelo de ser maestra.

En la Escuela participamos en todas las actividades propuestas a lxs studentxs, sea observando, sea actuando en las actividades escolares, de limpieza y culturales. La convivencia e intercambios con el conjunto de sujetos que conforman el espacio escolar facilitaron progresivamente la realización de las 13 entrevistas realizadas.

El CEFIC nos parece una institución en constante movimiento. Expansión política, educativa y productiva por un lado y grandes desafíos y limitaciones por otro. Una co-construcción a muchas manos, desde los referentes históricos de la UST, hasta apoyos externos que extrapolan los límites del país. Mencionamos brevemente en este resumen el desafío más reciente: el cierre de la Escuela Campesina de Agroecología de Jocolí por parte de la Dirección General de Escuelas – DGE de Mendoza , que pese haber sido vivido como un gran shock, no fue novedoso, porque remite a un proceso de inspecciones disruptivas, recortes presupuestarios injustificados, desde fines del 2019). Hemos presenciado inspecciones de la DGE en el CEFIC Tierra y leído los documentos de respuestas de la escuela a los interrogantes del gobierno provincial. También acompañamos en las redes sociales la trama de apoyos de distintas personas (incluyendo personas famosas de la música o cine), movimientos sociales y organizaciones para hacer frente a la decisión de la DGE de no continuar con el convenio que hace posible el sostenimiento material de la escuela campesina. Más allá de un derecho vulnerado, el cierre de la escuela nos ayuda a pensar cómo determinados formatos y contenidos escolares disputan proyectos de vida individuales y colectivos en los territorios rurales que son resistidos por los sectores políticos y económicos dominantes (Cragolino et al., 2023), vinculados al desarrollo del agronegocio vitivinícola y frutícola de Mendoza., que esperamos comentar durante la presentación en la Mesa 11 .

Referencias bibliográficas y documentales

Cragolino, Elisa et al. (2023, abril 28). *Escuelas y espacios formativos de organizaciones campesinas. Construcciones de políticas, sujetos y disputas cotidianas en los territorios* [Presentación de ponencia]. V Seminario - Taller Red de Investigación en Antropología y Educación - RIAE, Rosario, Argentina.

Sobreira Filho, José (2021). Quando nasce uma mãe e sua luta por todos: breve análise sobre a formação do Movimento Nacional Campesino Indígena (MNCI) na Argentina. *Revista NERA*, 57(24), 104-126. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i57.8498>

Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra – UST (2012). *Tierra, agua y justicia. Una historia de lucha campesina en Mendoza*. Buenos Aires: El Colectivo.

Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra - UST s.f. a. *Escuela UST en definitivo*. Tipeado.

Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra - UST s.f. b. *Esquema memoria descriptiva*. Tipeado.

Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra - UST s.f. c. *Sistematización Tecnicatura ESyDL UST*. Tipeado.

Nucleação e fechamento de escolas de várzea na Amazônia Paraense

Juliana Figueira Nogueira, Universidade Federal do Oeste do Pará, e-mail:
nogueir7.jf@gmail.com

Anselmo Alencar Colares, Universidade Federal do Oeste do Pará, e-mail:
anselmo.colares@gmail.com

Palavras-chave: escola de várzea, nucleação, Amazônia

Introdução

O texto é oriundo do trabalho de pesquisa^[1] em andamento, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, que tem como objetivo identificar aspectos singulares em escolas pertencentes ao polo educacional Ipaupixuna (Óbidos-Pará-Brasil) e, se tais aspectos apontam para uma configuração diferente de escolas tipificadas como do campo. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizam-se fontes bibliográficas e documentais e informações disponíveis em portais públicos^[2].

As escolas *locus* do estudo estão ambientadas em áreas de várzea na Amazônia paraense, tais espaços anualmente passam por mudanças cíclicas que alteram a paisagem e conseqüentemente, o modo e a reprodução da vida das populações que ali residem. Na realidade escolar esse fenômeno reflete, sobretudo, na organização do calendário letivo que passa a ser diferenciado tendo em vista os ciclos das águas: enchente e vazante.

Esse resumo tem como objeto o processo de nucleação presente nas escolas rurais da rede municipal de ensino de Óbidos-PA, que ocorre desde fevereiro de 2008. A nucleação consiste no agrupamento de escolas que passam a funcionar “sob a responsabilidade de uma escola do grupo denominada escola pólo, de onde emanam as diretrizes e normas de funcionamento” (Decreto nº 017, 2008). As discussões em torno dessa forma de organização são objeto de estudos e de luta por parte dos movimentos sociais no campo, uma vez que tais medidas vêm sendo acompanhadas pelo fechamento de escolas rurais em muitos municípios brasileiros. Neste sentido, este texto compõe-se pela discussão sobre a organização das escolas de várzea, fechamento de escolas e considerações finais.

As escolas de várzea e sua organização

As áreas de várzea têm como característica principal o fato de serem formadas por extensões de terras inundáveis ao longo dos rios e igapós. Essas mudanças podem ser identificadas a partir de “quatro momentos distintos: a enchente, a cheia, a vazante e a seca” (Colares & Colares, 2021, p. 37). Os meses de fevereiro a junho caracterizam-se pela enchente e coincidem com o ciclo chuvoso na região com a subida gradativa do nível das águas, levando de cinco a seis meses até o nível máximo. O pico de subida das águas ocorre entre maio e junho, configurando o período da cheia. A partir de julho e agosto as águas começam a baixar, período conhecido como vazante, que é intensificado pela diminuição da chuva. A intensificação da seca ocorre entre setembro e outubro e pode se estender até janeiro (Colares & Colares, 2021).

A organização e disposição das unidades escolares no município de Óbidos é definida pela SEMED - Secretaria Municipal de Educação. As escolas rurais subdividem-se em de várzea e de terra-firme, nas primeiras o calendário letivo coincide com os ciclos de enchente e vazante, tendo seu início em agosto (período da seca) e seu término em março (período da enchente). Já as de terra-firme não são impactadas pelos processos de enchente e vazante e seguem o calendário escolar urbano. Com a política de nucleação implantada desde 2008 no município, outras medidas foram implementadas para atender às mudanças, dentre elas a criação dos polos e a definição das escolas anexas, por critérios de proximidade entre si. A gestão dessas escolas passa a ser feita a partir de uma única equipe pedagógica, a saber: o gestor de polo, o coordenador pedagógico e o secretário escolar.

Fechamento de escolas como consequência da política de nucleação?

Quando se trata da nucleação de escolas do campo, outras questões envolvidas a esse tema emergem. Basso et al. (2011) destacam que o agrupamento de escolas é uma medida que vem ocorrendo em diferentes países, porém sempre com discussões em torno dos ganhos desse modelo, uma vez que envolve transformações físicas das escolas, o financiamento governamental, assim como as condições materiais de acesso das populações residentes nas áreas rurais.

Do ponto de vista das justificativas para adoção desse modelo, no Brasil, o argumento utilizado é a nucleação como mecanismo para eliminar a multisseriação^[3] das escolas rurais. A experiência com a nucleação tem evidenciado nas estatísticas educacionais o aumento de escolas fechadas no campo. De acordo com a Agência Amazônia (2023), conforme informações disponibilizadas pelo Censo Escolar de 2022, “só no Pará foram 8.268 escolas fechadas, sendo 1.459 urbanas e 6.809 rurais”. Em Óbidos, no ano de 2019 foram extintas 17 escolas através do decreto municipal nº 315 de 17 de outubro de 2019. Nas justificativas do decreto consta que a medida se deu:

considerando o processo de nucleação das escolas de terra firme e várzea, promovido pela Secretaria Municipal de Educação Considerando a redução de demanda na Região de Terra Firme e Várzea, ocasionando a realocação dos alunos nas escolas matrizes; [...]; considerando a paralisação e inatividade de algumas Instituições, por mais de um (01) ano (Decreto nº 315, 2019).

Nota-se que ao tratarmos da política de nucleação deparamo-nos com outros dois elementos subjacentes: a ampliação do transporte escolar, que no caso brasileiro ocorre através do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o fechamento de escolas rurais. Janata e Anahia (2015) apontam que esse processo tem forte relação com as políticas neoliberais dos anos 1990 que reduziram os investimentos na educação dos trabalhadores do campo, substituindo escolas multisseriadas por transporte escolar precário.

Considerações finais

A realidade das escolas do campo no Brasil caminha entre a precarização e o fechamento, no caso das escolas de várzea tal fenômeno não destoa, sendo amplificados pelas singularidades presentes nesses ambientes. A escola, seja pequena, multisseriada ou uma grande escola, na ausência de outros serviços é o único sinal da presença do Estado.

Na Amazônia, especialmente na várzea, o processo de nucleação exige deslocamento diário de alunos ao longo dos rios, tendo barcos como transporte. Com a nucleação, pequenas escolas foram fechadas,

ou ainda paralisadas até que possam ser extintas definitivamente, retirando das populações rurais o direito à educação.

Referências bibliográficas

Agência Amazônia (2023, abril 25). *Combate ao fechamento das escolas no campo é tema de Seminário da UFPA*. Amazônia. <https://aamazonia.com.br/combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-da-ufpa/>.

Basso, J.D., Gobato, A. T. S. C., & Rosa, J. M. (2011) Escola ativa: as escolas no campo e as multisseriadas em São Paulo. In: Bezerra Neto, L.; Santos Bezerra, M. C. (Eds.). *Educação para o campo em discussão: subsídios para o Programa Escola Ativa*. (pp. 61-82). Premier.

Colares, A. A. & Colares, M.L.I.S. (2021). Retratos de escolas de várzea na Amazônia brasileira (PA). In: Silva, A. L. da; Limeira, A. de M.; Leonardi, P. (Eds.). *Um mar de escolas: mergulhos na história da Educação (1850-1980)*. (pp. 35-48). Apris.

Decreto nº 315, de 17 de outubro de 2019. (2019). Dispõe sobre a extinção de Escolas Municipais do Meio Rural. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano. <https://obidos.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/315.pdf>.

Decreto nº 017, de 1 de fevereiro de 2008. (2008). Dispõe sobre a Criação do Sistema de Nucleação de Escola da Zona Rural, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano.

Janata, N. E., & Anhaia, E. M. de. (2015). Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. *Educação & Realidade*, 40(3), 685–704. <https://doi.org/10.1590/2175-623645783>.

[1] intitulada: Na enchente e na vazante: a escola na várzea amazônica

[2] <https://qedu.org.br/>

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/obidos/panorama>

[3] Modelo de organização de salas de aula que congregam alunos de diferentes séries e faixas etárias sob a responsabilidade de um único professor. Tal modelo é muito comum, especialmente nas escolas presentes na Amazônia.

“Violencia de género”: una categoría social en disputa entre políticas educativas en el espacio social rural del noroeste de Córdoba.

Catalina Figueroa, Centro de Investigación María Saleme de Burnichón (CIFYH).
catifigueroa@gmail.com

Palabras clave: Espacio Social Rural, Violencia de Género, Políticas Educativas, Experiencias Formativas.

En esta presentación, retomo uno de los principales ejes analíticos del informe de Práctica Profesional Supervisada[1] “Ser mujer campesina es no tener agua si no *llueve*: Un acercamiento etnográfico a las experiencias de formación en género de APENOC-MCC”.

El mismo ha sido recientemente presentado al Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

En 2018 la Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC), central del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) enunció la siguiente demanda al Departamento de Antropología de la FFyH: “*Recoger etnográficamente los recorridos de las mujeres dentro del movimiento campesino, desde la perspectiva de género (analizar tensiones, sistematizar las experiencias formativas, recuperar buenas prácticas de empoderamiento de las mujeres campesinas).*”

A partir de esta demanda, construimos un proyecto de PPS junto a Liliana V. Pereyra, Elisa Cragnolino y el equipo de género de APENOC, cuyo referente empírico son las experiencias formativas de APENOC, llevadas a cabo durante 2018. El objetivo general de PPS consistió en analizar etnográficamente los procesos de construcción de experiencias formativas en torno a problemáticas de género en el espacio social rural donde APENOC se construye como organización campesina. Estas son abordadas en tanto políticas educativas que tienen por objetivo problematizar las desigualdades de género en el espacio social rural del noroeste de Córdoba.

Una de las reflexiones que nos convocan a esta compartir las conclusiones de este trabajo, tienen que ver con la apreciación de la noción “política educativa” en un sentido amplio en tanto refiere “al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales-hegemónicos, como desde los distintos sujetos implicados (...) los que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas (Achilli, 1988: 2). Por lo tanto, este enfoque no renuncia al contexto escolar pero sí lo trasciende, permitiendo mirar la dimensión educativa de las prácticas cotidianas.

De esta forma, la categoría “experiencias formativas” (Achilli, 1998) habilita el análisis, en nuestro campo de estudio, las relaciones de proximidad, rechazo, distancia y apropiación entre las experiencias formativas de APENOC y otras que son propuestas por otros agentes sociales en el espacio social rural del noroeste cordobés.

Todo esto supone comprender el campo educativo como una dimensión socialmente disputada por múltiples agentes sociales, los cuales configuran un campo de relaciones objetivas en el que ocupan posiciones desiguales constituidas a lo largo de procesos sociohistóricos en los cuales la noción “experiencias formativas” nos permite reconocer no sólo las relaciones estructurales sino también los procesos de configuración de prácticas, sentidos, identidades e instituciones, teniendo así la posibilidad de dar cuenta del vínculo dialéctico entre las experiencias formativas y los procesos de construcción de

hegemonía. Recuperamos entonces esta categoría, reconociendo su potencial conceptual al recuperar “el carácter transformador de la agencia humana, [invitando] a pensar los procesos formativos a través de los modos en que son vividos por los sujetos dentro de las formaciones históricas que construyen y a la vez los constituyen” (Schmuk, 2020: 52).

Del mismo modo, la noción “espacio social rural” propuesta por Cragolino (2001) advierte que cuando hablamos de “lo rural” es necesario evitar la reificación de la dicotomía rural-urbano. En sus investigaciones en torno a los procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos, la autora propone esta noción a los fines de generar datos e interpretaciones en torno al problema de la disponibilidad de recursos e instituciones educativas, el acceso y apropiación de la educación entre familias campesinas en el noroeste cordobés (Cragolino, 2011). Este concepto permite entonces, entender la estructura social agraria en el noroeste de Córdoba como un espacio en el que participan múltiples agentes con intereses diferentes y contrapuestos, los cuales tienen formas de producción y reproducción social específicas y disputan recursos. Contexto en el que las condiciones económicas, políticas, sociales hacen posible o limitan la concreción de los procesos de configuración de experiencias formativas por parte de sujetos sociales concretos (Cragolino, 2011).

Caracterizamos así, la posición de APENOC y del MCC en un entramado de relaciones sociales de desigualdad que configuran la ruralidad, comprendiendo su condición de subalternidad frente a agentes gubernamentales, no-gubernamentales y empresariales.

A lo largo del trabajo de campo realizado, acompañamos las experiencias formativas de APENOC no sólo en las instancias formativas orgánicas, si no también en espacios educativos a los que la organización campesina fue invitada por el estado provincial como la Diplomatura en Formación de Acompañantes Comunitarias contra la Violencia de Género, impulsada por la Secretaría de Lucha contra la Violencia hacia la Mujer y Trata de Personas del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

A lo largo de esta experiencia formativa, mujeres campesinas organizadas en el MCC pusieron en juego una particular y contextual noción en torno a la violencia de género que busca dar cuenta de desigualdades sociales estructurales en el espacio social rural del noroeste de Córdoba: la desigual distribución de agua potable y tierras productivas, así como violencias cotidianamente vividas “*por ser del campo*”, dando cuenta así de experiencias y trayectorias particulares desde donde significan aquello que comprenden como “violencia de género”, distanciándose de los criterios más generales con que agentes estatales provinciales definen el mismo concepto.

Los relatos en torno a situaciones de violencia de género, vividas por parte de las participantes de cuatro Encuentros de Mujeres Campesinas, llevados a cabo por APENOC en 2018, dan cuenta de una intensa interrelación con las violencias ejercidas por parte de políticas públicas estatales en el noroeste cordobés. En este sentido, las voces de “*mujeres y disidencias campesinas*” amplían los registros en torno a lo que las políticas públicas provinciales definen como “violencia de género”. La expresión “ser mujer campesina es no tener agua si no llueve” condensa, en palabras de una productora campesina de El Duraznal (Departamento Cruz del Eje), una conflictiva trama de relaciones sociales de desigualdad, poniendo en juego los procesos de marginación y negación a los que las poblaciones campesinas e indígenas son relegadas en sus territorios de parte de las políticas públicas estatales en el espacio social rural del noroeste cordobés.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. Revista Lote, 18, 1-8.

Cragolino, E (2001)“Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba”.

Cragolino, E. (2015). Políticas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba(Argentina). Educação em Perspectiva, 6(2).

Cragolino, Elisa(2011) La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En Lorenzatti María del Carmen (comp.) Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos , Vaca Narvaja Ed, Córdoba.

Schmuk, E. (2020) “Jóvenes y estudiantes del campo.Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el noreste entrerriano”. Universidad Nacional de Entre Ríos. Tesis Doctoral.

[1] Las PPS constituyen una modalidad de TFL implementada por el Departamento de Antropología de la FFyH. Las mismas son llevadas a cabo por estudiantes de la Licenciatura en Antropología que, a partir de una demanda específica enunciada por una organización social o institución hacia el Departamento de Antropología, presentan un proyecto de investigación que tiene por propósito abordarla.

La formación de grado y la formación permanente para el trabajo docente en la escuela rural: una investigación sobre deudas, legados y ausencias

Limber Elbio Santos Casaña. FHCE. UDELAR. limbersantos@gmail.com

Mariana Gabriela Mercadal Lema. FHCE. UDELAR. marianamercadal08@gmail.com

El trabajo de investigación que aquí se presenta se enmarca en la línea de investigación Estudio de la Didáctica Multigrado (EDIMUL) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Se ha investigado y profundizado sobre las percepciones y prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas rurales en relación con la formación de grado y la formación permanente. Se trata de una investigación de corte cualitativo, complementada por un estudio cuantitativo previo, que en una primera etapa se ha concretado con una muestra de escuelas y docentes del sur del país.

En las últimas décadas se ha considerado de gran relevancia abordar el estudio del trabajo docente en la ruralidad, sus luchas cotidianas y su resistencia ante las adversidades que el mundo globalizado le presenta como desafíos. Los insumos obtenidos nos habilitan a repensar la formación docente de grado y la formación permanente para contribuir a la producción de conocimiento académico en este campo de estudio, caracterizado por la escasez de investigaciones en nuestro medio. Se han interpretado datos empíricos que guardan relación con aspectos didácticos -propios de la Didáctica Multigrado- y sociales emanados de las prácticas y percepciones de los docentes.

Consideramos de gran importancia determinar los vínculos existentes entre las prácticas de los docentes y el perfil de egreso de la carrera de Magisterio del Consejo de Formación en Educación (CFE). Esto posibilita identificar con más claridad las fortalezas y debilidades de la formación de grado respecto a la preparación de los estudiantes ante el desafío de desempeñarse profesionalmente en una escuela rural y, más allá de ella, en otros ámbitos educativos que impliquen la existencia de aulas diversas como es el aula multigrado. Además posibilitó generar insumos y argumentos para el diseño de líneas de acción para complementar dicha formación inicial de grado.

En la investigación se planteó producir conocimiento sobre el trabajo de los docentes que se desempeñan en escuelas rurales y su relación con la formación de grado y su posterior formación permanente. Los objetivos específicos planteados refieren a la caracterización de las prácticas de enseñanza de los docentes que se desempeñan en escuelas rurales del territorio nacional; establecer relaciones entre las prácticas de los docentes y la formación de grado de la carrera de magisterio del CFE y la formación permanente; y proponer elementos teórico prácticos que contribuyan al mejoramiento de la formación docente en relación a las prácticas de los maestros en las escuelas rurales.

Para poder caracterizar las dimensiones de las prácticas de los docentes, la investigación se ha organizado en cuatro fases. En una primera fase se ha definido la muestra institucional, es decir, las escuelas rurales seleccionadas según criterios que posibiliten obtener resultados lo más representativos posible de las diferentes realidades. La segunda fase consiste en la aplicación de los métodos de recolección de datos, esto es, entrevistas en profundidad, observación participante y análisis documental. En la tercera fase se analizan e interpretan dichos datos dando paso a la última etapa de sistematización sobre las características de las prácticas educativas de los docentes.

La formación de grado de los maestros y maestras rurales en Uruguay no difiere de la de los docentes urbanos. Se trata de una formación terciaria no universitaria y de carácter normalista. En Montevideo se imparte en los Institutos Normales y en los departamentos del interior del país en múltiples Institutos de Formación Docente, todas instituciones dependientes del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. La mayoría de los docentes rurales consideran que la formación específica en educación rural recibida durante la formación de grado es escasa o poco pertinente. Ésta se reduce a un seminario de 30 horas de duración a lo largo de los cuatro años de la carrera magisterial.

En el marco del estudio cuantitativo inicial, los resultados primarios de la encuesta a una muestra de 164 maestros unidocentes de todo el país, determinó que solo el 8% de los docentes considera que recibió formación inicial específica suficiente, mientras que 57% la considera insuficiente y el 35% considera que no recibió formación específica alguna. A su vez, de los docentes que dicen haber recibido algún tipo de formación específica, un 46% la califica como “correcta pero de escasa utilidad” y un 31% la califica como “inadecuada y alejada de la realidad de las aulas multigrado rurales”.

La formación específica permanente ha intentado compensar los déficits de la formación inicial. Para ello cumple un rol fundamental el Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales Agustín Ferreiro, una institución inspirada originalmente en las Escuelas Normales Rurales de México. En los últimos años, maestros y maestras rurales en actividad han participado en múltiples instancias de formación continua, en diferentes formatos y modalidades. El estudio cuantitativo ha arrojado que el 48% de los maestros unidocentes dice haber recibido algún tipo de formación continua aunque solo el 14% la considera suficiente. En este caso, la pertinencia de la formación recibida está mejor considerada por los docentes. De quienes la han tenido, un 44% expresa que fue “adecuada y de acuerdo a la realidad de las aulas multigrado rurales”. Lo anterior supone que la formación

continua está más presente y es mejor considerada por parte de los docentes rurales. Sin embargo, ambos tipos de formación específica resultan insuficientes.

Lo emanado de la investigación significa una importante contribución a este campo de estudio, permitiendo visibilizar las percepciones, estrategias y herramientas que los docentes han generado, obteniendo nuevos elementos que permitan repensar las prácticas de enseñanza en la formación de los docentes. Teniendo en cuenta las particularidades de la formación docente, resulta de gran valor tomar las especificidades de la pedagogía rural, la didáctica multigrado y la dimensión social y productiva de las instituciones educativas con su medio. La formación pedagógica y didáctica específica para la educación rural no se limita a este campo, sino que puede ser aplicable a toda situación y ámbito educativo. Es fundamental que la formación docente amplíe la mirada de los maestros y maestras sobre los distintos ámbitos de la educación, brindando herramientas que permitan conocer y trabajar en la diversidad, así como ser más flexibles en cuanto al diseño de nuevos formatos pedagógicos y didácticos.

Considerar estos elementos que los docentes rurales tienen para decir y aportar supone un enriquecimiento y un mejoramiento de la formación, en cuanto sea considerado como un valor universal que todo docente uruguayo necesita tener como parte de su formación, tanto para ámbitos rurales como urbanos.

Prácticas artísticas/educativas en el contexto rural tucumano:

Sentidos que las configuran y sus demandas a la formación docente inicial y continua

Viviana Reyes Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Tucumán viviana.reyes@filo.unt.edu.ar

Palabras clave: Contexto rural- Prácticas artísticas/educativas – Formación docente- Perspectiva institucional

El trabajo busca presentar delimitaciones teóricas y metodológicas de un proceso de investigación que se realiza en la provincia de Tucumán; el mismo tiene como objeto de indagación a las *prácticas artísticas/educativas en el contexto rural tucumano* y se enmarca en un proyecto de investigación más amplio denominado *Prácticas artísticas/educativas en territorios diversos. Una mirada desde perspectivas decoloniales y de derechos humanos*, presentado desde Fac. Artes y aprobado por SCAIT-UNT (Fernández, y Saientz, D. ;2023)

Los interrogantes que orientan línea de indagación específica que se aborda en esta ponencia y que se enmarcan en los definidos en el Proyecto general son: ¿Qué formas asumen las prácticas artísticas/educativas en “territorios geográficos rurales” que se presentan, geopolíticamente, como al margen de los núcleos de decisión y exhibición artística? ¿Qué formas asumen esas prácticas

artísticas/educativas en comunidades rurales de Tucumán, tanto las desarrolladas en el “territorio de lo escolar” como las realizadas fuera del formato escolar? ¿Qué supuestos sostienen las prácticas artísticas/educativas en comunidades del campo tucumano? ¿Qué finalidades persiguen?

¿Qué sentidos culturales, económicos, sociales y/o políticos disputan? ¿Qué implicancias tienen estas prácticas en las demandas hacia la formación docente inicial y continua en el Arte, en la provincia de Tucumán?

La instancia inicial que transita el proceso de investigación está focalizada en ampliar y profundizar los marcos referenciales en relación al objeto que se investiga y ajustar aspectos metodológicos específicos. Es por ello que, se pretende compartir, en términos de avances, algunos desarrollos conceptuales producidos sobre el entramado de conocimientos Arte/Educación/Contexto rural, y al mismo tiempo, socializar la instancia actual de configuración de una estrategia metodológica (o dispositivo del trabajo para la investigación) que, inscripta en principios de la investigación etnográfica, nombraremos, embrionariamente, como: *co-investigación o dupla investigadora*, aludiendo a una dupla compuesta por una investigadora social con anclaje en el campo educativo rural formal y no formal, y un artista/artesano, explorador y estudioso sistemático de prácticas artísticas ancestrales, nativo de comunidades rurales e indígenas locales donde se desarrolla el proceso de investigación.

Las XII Jornadas de investigación en Educación, resultaron a esta altura, ya un aporte a la revisión y construcción del campo de estudio y reflexión Arte/Educación/Contexto rural, que se busca comunicar en este trabajo, en tanto que, decisión de inscribirlo en la mesa *Educación rural: debates y problemáticas actuales en contextos de cambio*, es la resultante de una renovada deliberación sobre los sentidos que comandan la investigación que está en curso. Inscribir esta comunicación en la mesa sobre Educación rural permitirá, tomar contacto directo con comunicaciones científicas con demandas vigentes sobre el desarrollo rural, la educación obligatoria, la formación docente y la formación permanente en clave de las comunidades rurales de otros territorios del país, para poner en perspectiva las preocupaciones y problemáticas del contexto tucumano que cobraron lugar en la presente investigación, e identificar aquellas que quedaron fuera, y que al hacerlo, también dan cuenta de la configuración del problema de investigación que estamos definiendo. Por otro lado, decidir la presentación de esta instancia liminar del proceso de investigación en el marco de la Educación rural, constituye una marca de posicionamiento sobre los propósitos que direccionan la investigación; es decir, la necesidad y el interés de aportar a la educación obligatoria y a la formación docente para transformar sentidos y prácticas en términos de una *inclusión educativa* –a decir de Flavia Terigi-, en clave de interculturalidad y situada en comunidades rurales, campesinas e indígenas.

En relación a la trama conceptual Arte/Educación/Contexto rural, se compartirán algunas lecturas realizadas desde la perspectiva institucional, y adoptando el mismo juego de *enunciación escrita* que propone Ana Mae Barbosa (2022) sobre las prácticas artísticas/educativas; la autora en ese caso, busca no escindir los dos términos sino integrarlos mediante el *signo gráfico de la barra* ya que la misma permite leer las relaciones entre Arte/Educación en “una mutua pertenencia interdisciplinaria” y revisar o replantear la relación hegemónica de una sobre otra. En los otros ejercicios que este trabajo propondrá para poner tensión las relaciones entre categorías, instituciones y campos de conocimiento entre sí, se buscará sólo atender a la predominancia de una categoría o dimensión sobre otra, sino más bien reconocerlas en sus singularidades, en los aportes de unas a otras y en los bordes indisociables que, en algunos casos, las configuran; se analizarán: Educación/transmisión cultural (Dussel I.; 2007; Frigerio, G. y Dussel, I.; 2004); Educación rural/Educación en el campo (Reyes, V.; 2011; Reyes, V. 2019)

Conocimientos escolares/saberes ancestrales y tradicionales (Baraona, R. 1987; Schmelkes, S.) Arte/Artesanía (Freitag, V., 2014;); Contexto rural/Núcleos de decisión artística y educativa.

En relación a la decisión metodológica de abordar algunas instancias del proceso de investigación mediante el dispositivo de una dupla investigadora configurando un equipo con dos investigadores, una docente investigadora con formación académica y un artesano investigador autodidacta que tiene origen y residencia en un contexto rural y en un pueblo originario de la provincia de Tucumán. Dicha estrategia metodológica se inscribe en criterios de *reflexividad científica* y *conocimiento situado*. Es muy incipiente la instancia de acuerdos de trabajo y de delimitación de principios de encuadre para el desarrollo del proceso de investigación, sin embargo, resultan significativos y comunicables los debates y las consideraciones que se desplegaron hasta hacer posible el diseño de la investigación y el inicio de la experiencia.

Referencias bibliográficas

Barbosa, Ana Mae (2002) Arte/Educación. Textos seleccionados. Gabriela Augustowsky (Coord. gral.); Sidiney Peterson F. de Lima; Damián Del Valle. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.

Barbosa, Ana Mae (2009). "Arte y Cultura". En: Encuentro Nacional sobre Arte y Diversidad Cultural. Perú, 05 al 07 de noviembre de 2009, disponible en: <http://encuentroeducacionarte.blogspot.mx>

Dussel, I. (2007) La transmisión cultural asediada: Los avatares de la cultura común en la escuela. Propuesta Educativa, núm. 28, 2007, pp. 19-27. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Fernández, S.; Sientz, Deborah (2023) et alt. Proyecto Prácticas artísticas/educativas en territorios diversos. Una mirada desde perspectivas decoloniales y de derechos humanos. Recuperado 21 de mayo de 2023, en:

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. Comps (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades educativas.

Hadad, Gisela (2017) Reflexividad científica y conocimiento situado. Aportes desde una experiencia etnográfica. [CON]TEXTOS Revista Antropología i Investigación Social. N°7:86- 99, ISSN: 2013-0864

Piovani, J. (2018) Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En: Piovani, J. & Muñoz Terra, L. (Coords.). ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. Buenos Aires: Biblos; CLACSO.

Reyes, V. (2011). "Escuela-Familias en el ámbito de la Educación Rural: Su construcción como problema de investigación psicoeducativa". En II Congreso Nacional e Internacional de Psicología del Tucumán- La Psicología en la sociedad contemporánea: actualizaciones, problemáticas y desafíos. Fac. de Psicología de U.N.T., San Miguel de Tucumán, Argentina.

Reyes, Viviana (2019) ¿Trabajar en escuelas de campo es hacer educación rural? Algunas hipótesis construidas en clave institucional e intercultural en Actas de las II Jornadas internacionales El sistema educativo y la cultura en el Bicentenario de la independencia argentina. Facultad de Filosofía y Letras – Departamento de Ciencias de la Educación. ISBN 978-987-754-216-5. Tucumán Arg.

Sitio Conectate UEPC –productor- (2012). Terigi, F. Inclusión educativa: Un desafío al saber pedagógico. De: <http://www.youtube.com/watch?v=K215MdQuXkk>

El aula rural plurigrado del sudoeste bonaerense. Algunos avances

Diaz Mabel- Departamento de Ciencias de la Educación –UNS-

mabeldiaznyez@yahoo.com.ar

Palabras clave: escuela rural-plurigrado-prácticas docentes

Contenido

En este resumen presentaré algunos de los avances en la investigación que estoy realizando en el marco de la tesis de Maestría en Práctica Docente (Universidad Nacional de Rosario), que lleva como título “Las prácticas docentes en escuelas primarias rurales del sudoeste bonaerense”, bajo la dirección del Dr. Raúl Menghini.

Particularmente el interés en esta investigación estará puesto en escuelas primarias rurales del sudoeste de la provincia de Buenos Aires, en los distritos de Tornquist y Bahía Blanca. Esta tesis¹ de maestría tiene como objetivo conocer acerca de los procesos educativos en estos contextos específicos, por sus particularidades, posibilidades y dificultades, y propongo como problema a investigar cómo son las prácticas de los docentes de las aulas plurigrado en escuelas rurales del sudoeste bonaerense.

Para ello se identificarán los dispositivos en aulas rurales plurigrado, en relación al uso del espacio, agrupamiento, tiempos, recursos, entre otros, se relevarán las características (historia de la escuela, características del edificio, matrícula, ubicación) de escuelas rurales unitarias del sudoeste bonaerense y se caracterizan las vinculaciones entre la escuela rural y la comunidad educativa.

Muchas/os investigadores se han ocupado del estudio en general del nivel primario y en especial de escuelas rurales plurigrado, por ejemplo Cragnolino, E. (2007); Fairstein, G. y Pedernera, A. (2007); Iglesias, L. (1995); Lionetti, L. (2009); Lorenzatti, M. (2005); Plencovich, M. y Costantino, A. (2011); Rockwell E. y Ezpeleta J. (1983); Terigi, F. (2008), entre otras/os.

A partir de estos desarrollo podemos decir que se caracteriza el plurigrado indicando que es una práctica que involucra la forma de agrupamiento, las estrategias de enseñanza, la forma de abordaje de los contenidos, las actividades de los alumnos, el uso de los recursos, entre otros aspectos, en un espacio común, con alumnos de diversas edades y cursando diferentes grados, que produce que los momentos de la clase se solapen o se superponen, en espacios de libertad para los docentes, por el contexto de aislamiento y soledad en que se encuentran. En este sentido es que cada docente en ese contexto, debe encontrar, generar, inventar modos de hacerlo, para desarrollar contenidos distintos, teniendo que realizar propuestas pedagógicas originales, inéditas para ese grupo particular.

Algunas de estas cuestiones relacionadas con el plurigrado se convierten en altamente valoradas, con utilización de conceptos como clima áulico y ambiente de clase, invitando incluso la extensión de estos formatos en otros espacios no rurales.

Poder comprender las prácticas de los docentes, (que suele exceder las aulas, porque incluye en muchos casos tareas como la preparación del desayuno y la merienda, hasta el mantenimiento de la higiene en la escuela), es que estoy realizando entrevistas. Están pautadas un total de seis, de las que hasta el momento he podido realizar dos, de maestras que trabajan en escuelas rurales, atendiendo al plurigrado, aunque están en instituciones bien diferenciadas, ya sea por su localización, organización y horarios.

Una de las entrevistadas hasta el momento (a la que nombraré de aquí en adelante como Myri) se desempeña en una escuela de jornada completa (las clases comienzan a las 8 de la mañana y finalizan a las 16 horas) y otra (Guille) que trabaja en dos escuelas (con horarios de 8 a 12 horas y de 13 a 17 en la otra institución).

En el caso de Guille en la escuela del turno mañana es maestra a cargo de Dirección, de una escuela que tiene seis niños en total. En la otra escuela está a cargo del 1er. ciclo (1º año, 2º año y 3ero) con un total de dieciocho niñas/os.

En estas entrevistas, entre otros temas, indago acerca de la formación inicial que recibieron en relación a la enseñanza en escuelas rurales y en el caso de Myri tuvo su primer acercamiento en la formación (en un Instituto Provincial de Formación Docente), a partir de una clase de práctica docente, en la que estuvieron visitando, conociendo una escuela rural en la zona.

Sin embargo Guille, que estudió en la carrera de la Universidad Nacional del Sur, sólo conoció la escuela rural como modalidad. Pero cabe aclarar que esta joven docente hizo toda su escolarización, desde el nivel inicial hasta el nivel secundario en instituciones en la zona rural. Es decir su conocimiento es desde su biografía escolar.

En estas consultas hay temas como la organización del aula, del uso de pizarrones y manuales, de las tecnologías, laboratorios; cómo se desarrolla el tiempo del recreo, qué articulaciones establecen con otras escuelas rurales cercanas, con otras instituciones, entre otros aspectos.

Por supuesto además estoy preguntando sobre qué es lo más atractivo de trabajar en una escuela rural, las respuestas fueron: “esa ductilidad no te la puede dar la ciudad, en la que, digamos, la modificación de las estructuras de un grado generan o entorpecen al resto de los grados. Acá no. Acá es sencillo hacer modificaciones.” (Myri); “tenés como otra libertad de trabajar” (Guille).

Pareciera que lo que en muchos casos se ve como algo dificultoso, termina convirtiéndose en una de las cosas más valoradas, por ejemplo la posibilidad de regular los tiempos, cambiar sobre la marcha, resolver situaciones en soledad, se valora muy positivamente.

Esto además se afirma con las posibilidades de agrupaciones flexibles en el aula. Guille dice que “el agrupamiento es flexible, ellos te resuelven súper fácil las cosas, se manejan.

Lo mismo que esto de explicarle a alguien de primer grado de cómo escribir (...), y ellos resuelven. Y para mí eso es lo más enriquecedor de poder trabajar en un salón pluriaño(...). De cómo se ayudan, de cómo se explican, no sé, algún contenido, por ejemplo. Eso sí es súper interesante.”

Myri explica respecto de la flexibilidad y la organización de la clase “Todos los chicos de tercero están en una mesa, todos los de primero están en otra mesa. Y bueno, cuarto, quinto y sexto están en una mesa. (...) primero se preguntan entre ellos. (...)comparen con el de al lado, si el de al lado tiene el mismo resultado que yo, a no ser que haya una disparidad en la mesa, ellos saben que continúan trabajando. Obviamente, si alguno no entiende me avisan, lo que pasa es que ese es como el primer filtro, es entre ellos, el trabajo entre ellos.(...) creo que es la dinámica del pluriaño.”

También expresan que “es otra forma de acercamiento a los chicos, a las familias. Las posibilidades son más. Es como que el aprendizaje surge, es como que fluye más natural.” En síntesis, las entrevistas dan cuenta de cuestiones valoradas positivamente por las docentes acerca de sus prácticas en el plurigrado, en las cuales se destacan la flexibilidad y la libertad en la toma de decisiones.

Hasta el momento, puedo decir que, si bien no fue posible realizar el acercamiento a las instituciones por cuestiones burocráticas, las docentes se han mostrado muy bien predispuestas a dialogar y a dar cuenta en sus relatos de las características particulares que adquieren las prácticas docentes en las escuelas rurales unitarias del sudoeste bonaerense.

1 Aquí cabe una aclaración. En el proyecto de la tesis, se pautaron actividades de observación en las aulas, sin embargo estuve todo el año 2022 esperando una respuesta de parte de las Sedes de Inspección de dos distritos de la provincia de Buenos Aires, sin resultados. Es decir, ya había establecido los contactos con todas las maestras-directoras de las escuelas rurales de dos distritos, ellas aceptaban la posibilidad de la realización de observaciones, pero se requería la autorización de las autoridades que nunca llegó. Por lo tanto he decidido, con el aval de mi director, realizar entrevistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cragolino, E. (Comp.) (2007) Educación en los espacios rurales. UN de Córdoba. Fairstein, G. y Pedernera, A. (2007) El plurigrado: una práctica pedagógica. Educare.
- Iglesias, L. (1995) La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora. Magisterio del Río de La Plata.
- Lionetti, L. (2009) Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). Programa Interuniversitario de Historia Política. Consultado en <http://historiapolitica.com/institucional/>
- Lorenzatti, M. (2005), El aula rural multigrado y la intervención pedagógica, En: Cragolino, E (2005) (comp.) Educación en los espacios sociales rurales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Plencovich, M. C.; Costantini, A.; Bocchicchio A. M. (2008) La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura. Ediciones Ciccus, Buenos Aires.
- Plencovich, M. y Costantino, A. (2011) (Coord.s) Educación, ruralidad y territorio. Ciccus. Buenos Aires.
- Rockwell E. y Ezpeleta J. (1983), La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- Terigi, F. (2008) Tesis de maestría: Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Sede Académica Argentina. Directora: Prof. Justa Ezpeleta Moyano

El vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural

Eleonora Nyez, Universidad Nacional del Sur, eleonoranyez@gmail.com

Palabras clave: escuela rural, inclusión educativa, tecnologías digitales, práctica docente.

Presentación

En este resumen presento parte de la investigación realizada en el marco de mi tesina de grado defendida para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur (UNS). La misma se titula “Inclusión educativa y tecnologías digitales en la docencia. Un estudio descriptivo en dos escuelas rurales del sudoeste bonaerense”.

El objetivo principal de la investigación fue comprender la relevancia de las prácticas docentes mediadas por las tecnologías digitales para la inclusión educativa en la escuela primaria rural. Llevé a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández Sampieri, 2014), conformado por tres (3) docentes cuyos puntos en común es haber trabajado por primera vez con un alumno (identificado como F) con discapacidad motriz en dos escuelas primarias rurales del sudoeste bonaerense, ubicadas en el partido de Tornquist (provincia de Buenos Aires). Las docentes fueron identificadas como E1, E2 y E3 de acuerdo al orden en que se llevaron a cabo las entrevistas.

La indagación realizada permitió identificar a las tecnologías digitales como facilitadoras para la inclusión educativa, destacando desde lo artefactual a la computadora y el teclado adaptado y desde lo pedagógico-didáctico a la significatividad o relevancia de su incorporación en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y otros saberes. Sin dejar de lado la formación que debieron realizar las docentes para poder implementarlas en el aula y la ayuda con la que contaron, ejerciendo su rol mediador. En este sentido, pude reconocer la importancia del vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural.

Las tecnologías presentes en la trayectoria de F

La docente E3 fue quien, al recibir a F en su primer año, solicitó la incorporación de otras tecnologías más específicas para trabajar con él. En su relato cuenta que hizo este pedido por necesidad, con el fin de realizar un cambio de la dinámica cotidiana para lograr una “una verdadera educación para la vida, comprometida con el pleno desarrollo de la persona” (Diaz Barriga Arceo, 2006: 15). Explica que pudo conseguir una computadora adaptada, de acuerdo a las necesidades de F, que contara entre otras cosas con un atril.

A propósito, las tres docentes entrevistadas destacan la optimización de tiempos como una ventaja de contar con tecnologías en el aula. Junto a ello, la posibilidad de generar facilidad, agilidad, fluidez son cuestiones altamente valoradas.

En cuanto a las materias que les resultó más útil el uso de la tecnología, las tres docentes presentan diferencias y algunas similitudes en su apreciación. La entrevistada E3 percibió como más adecuada su

inclusión para el área de matemática, porque a partir del uso de la computadora, podía acceder a todo tipo de juegos para profundizar en contenidos propios de la asignatura. En cambio, la docente E2 cree que fue mejor para el área de Prácticas del Lenguaje, en la cual utilizó mucho la computadora porque le podía ir dictando a F y eso lo ayudaba a escribir independientemente.

La entrevistada E1 aclaró que el uso de las tecnologías no solamente ayudó a F, *“sino que a todos nos ayudó”* y que fue efectivo para el trabajo en todas las áreas. En las Ciencias, por los recursos a los que se puede acceder, ya que es más fácil acompañar la información con videos o recorrer lugares con simuladores. En cuanto a Prácticas del Lenguaje, le resultó práctico para hacer leer, escuchar y escribir. En Matemática, al igual que la docente E3, destaca a los juegos con los que se puede interactuar.

Según Litwin (2016) se pueden “reconocer cuatro escenas que dan cuenta de los usos de las tecnologías por parte de los docentes” (p. 142): la de ayuda, la optimista, la de producción y la problematizadora. Estas escenas pueden solaparse y/o entrecruzarse según los propósitos de las docentes y del uso que hagan. En el caso de E2, se podría decir que entendió que las tecnologías le podían brindar una ayuda frente a su práctica del dictado y ante la imposibilidad de que el alumno utilice un lápiz. A su vez, reconoce el interés que le provocaba a F trabajar con la computadora, siendo éste un elemento motivador.

En cuanto a E1 y E3, pareciera más evidente la presencia de la escena optimista, en la que ubican a la tecnología como un puente para brindar al alumno F y al resto, más y mejores oportunidades. De acuerdo a la experiencia de estas docentes y siguiendo a Romo (2017), puedo afirmar que “medio rural e innovaciones a través de nuevas tecnologías son un buen tándem” (p. 45).

Cierre

El trabajo que realizaron estas docentes permite reflexionar acerca de la importancia de atender las demandas de las personas con discapacidad, fundamentalmente en el ámbito educativo, entendiendo que cada alumno tiene un modo particular de aprender y que es necesario eliminar todas las barreras que le impidan desplegar sus potencialidades. Teniendo como meta la igualdad de derechos y la dignidad de toda persona, la inclusión educativa debe ser vista y pensada como una prioridad en cada escuela. Los apoyos que brinde el contexto se vuelven claves para garantizar el éxito y generar la autonomía en los alumnos.

Puede ser que una persona, para ejercer y gozar de sus derechos, para eliminar las barreras presentes o para potenciar sus posibilidades, requiera de ciertas tecnologías digitales, como en el caso de F. Todo ello, sin caer en el “imperativo tecnológico” de creer que en sí mismas generan progreso y son la vía para superar los obstáculos, sino ver “la tecnología en acción, es decir, trenzada con la ciencia y la sociedad” (Álvarez Revilla; Méndez Stíngl, 1995:25). Se trata de vislumbrar cómo de forma recurrente aparece el uso de las tecnologías digitales en el aula para colaborar con los principios básicos de la inclusión educativa. La computadora se visualiza no sólo como una herramienta para facilitar al alumno la escritura y generar la motivación, sino que, además, facilita el trabajo al docente rural.

A partir de lo narrado por las entrevistadas, es posible reconocer el valor y el poder de las tecnologías para generar una entrada al conocimiento y para colaborar con el trabajo docente, además de contribuir a la formación del alumno en un sentido amplio. Las tres expresaron la necesidad de que haya una comunión entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión, aunque reconocen que aún no se ha logrado, por falta de recursos o por falta de formación. Incluso lo plantean como una

utopía, aunque puede vislumbrarse el aula plurigrado como un “espacio de esperanza” (Almendros, 2015) en función de la experiencia de F.

Referencias bibliográficas

- Almendros, I. C. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de pedagogía*, (461), 50-54.
- Álvarez Revilla, A.; Méndez Stingl, R. (1995). Cultura tecnológica y educación. *Hoy ya es mañana: tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), 21-36.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Paidós.

Filosofar en la escuela rural: debates y perspectivas a partir de propuestas docentes innovadoras.

Roxana Sorraire, FHyCS-UNJu, rosoraire@yahoo.com.ar
Griselda Puca Orazabal FHyCS-UNJu, gpucaorazabal@fhycs.unju.edu.ar

Palabras clave: Escuela rural, Filosofía, Prácticas docentes.

Contenido

En el marco del Proyecto de Investigación “Pasado y presente de la Filosofía en Jujuy. Su estudio y enseñanza”, nos planteamos como desafío recuperar toda la información posible sobre las actividades, institucionales o no, que se llevaron y se llevan a cabo en nuestra provincia en relación a la Filosofía. Como equipo organizador jurisdiccional de la Olimpiada de Filosofía, decidimos realizar entrevistas y lectura de documentos para recoger información pertinente con el fin de realizar una reseña sobre el desarrollo de este certamen en nuestra provincia. Este certamen es organizado a nivel nacional por la Universidad Nacional de Tucumán desde el año 2005. En esta oportunidad compartiremos sobre la participación en las Olimpiadas de una escuela rural de Localidad de Cusi Cusi, Departamento Santa Catalina, Provincia de Jujuy.

En primer lugar, nos pareció importante rescatar las palabras de la Directora del Comité Nacional, Dra. Maidana

[...] los estudiantes se atreven a pensar por sí mismos, a dialogar con los otros y a acercarse a la Filosofía
[...] Si algo hemos aprendido quienes venimos organizando este Programa es que la filosofía es un instrumento fundamental para pensar desde otro lugar lo habitual, normal o establecido.

Atraverse a pensar por sí mismo, lema kantiano, es un desafío que entraña la dimensión ética [...] La Filosofía abre caminos e impulsa a emprender la construcción del conocimiento que nos sirve para ser autónomos y auténticos.[1]

Ante la pregunta ¿para qué sirve la Filosofía? ¿por qué y para qué participar de la Olimpiada de Filosofía? Como afirma Azar, la Filosofía es parte de la naturaleza humana en tanto trascender, un ir más allá de las cosas para comprenderlas sobre su suelo histórico real, y por ello, es previa e independiente de cualquier forma de organización político-económica de la sociedad.

Aprender Filosofía o aprender a filosofar supone una aprehensión crítica de ciertos contenidos o teorías y también de ciertas herramientas metodológicas que estimulan o promueven la problematización de la realidad. Aprendiendo lo que otros pensaron podemos aprender a pensar por nosotros mismos, es decir, que la historia de la Filosofía tiene un valor importante en la apertura del propio pensamiento sobre la realidad que nos atraviesa y la construcción de un posicionamiento crítico frente a ella. En términos de Carpio:

[...] el pensar libre y responsable no es nada que pueda lograrse en el aire [...] Si es verdad que se quiere pensar con seriedad y no divagar, es preciso el estudio, la disciplina, el esfuerzo y el puntual conocimiento del tema (porque no puede criticarse lo que se conoce solo superficialmente o no se conoce en absoluto) [...] No hay mejor enseñanza del pensar que la que brindan los grandes pensadores [...] (Carpio 2004: XVII)

En segundo lugar, nos pareció pertinente expresar qué entendemos por escuela rural, entendida como aquella que esta “(...) *situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular, y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional*”^[2]

Lo cierto es que, trabajar en la escuela rural representa para los docentes “(...) *una elección profesional con entidad propia. No se trata de un destino provisional que hay que abandonar cuanto antes, sino de una opción personal que requiere formación adecuada, convicción y continuidad*”^[3]. Lo cual nos llevó a afirmar que el compromiso que asume un docente en una escuela rural tiene un “plus”, ya que estar en una escuela rural no solo tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje, sino también con otras cuestiones que traspasan al docente rural, que en el caso de los docentes implicados y al tratarse de una escuela que se encuentra en una ruralidad dispersa, estaban de lunes a viernes, ya que se carece de medios de transportes diarios. El tiempo que tenían por las tardes lo dedicaban a trabajar en proyectos, en esta oportunidad se propusieron por primera vez participar en las Olimpiadas de Filosofía.

Pudimos entrevistar a docentes rurales, ambos acompañaron en el año 2006 a estudiantes del 8vo año de la Escuela N° 127 de la Localidad de Cusi Cusi, vale decir que no sólo acompañaron sino que colaboraron en todo momento para que pudieran realizar sus escritos. Ambas estudiantes participaron en la Instancia Nacional de las Olimpiadas de Filosofía de la República Argentina. Al respecto los docentes comentaron:

[...] no sabíamos cómo encuadrar esto dentro de una currícula que recién estaba formándose –recordando que, EGB 3 es lo primero que se implementó en la ruralidad (Nivel Secundario)- como una manera de que las personas inicien con su propio cuestionamiento, inicien las aproximaciones a la filosofía. Recuerdo que surgió esto de las instancias locales, luego en la región, luego instancias departamentales, provinciales ¡hasta llegar a una instancia nacional! donde se sentó un precedente tremendamente importante para una escuela rural jujeña, para los chicos que son de campo, quizás donde muy pocas veces se haya dado estas posibilidades y brindado espacios para preguntarse cosas como ¿qué es la vida? ¿por qué la vida? ¿por qué la noche?

Llegar a la instancia nacional fue un logro muy trascendental para toda la comunidad rural, no sólo de Cusi Cusi, sino también para las comunidades aledañas porque los pueblos se empezaban a preguntar qué era la

filosofía. Pocas veces los chicos en el campo se preguntan, por ejemplo, para qué estoy, cual es mi misión, para que vine, ellos viven de lo que los rodean, de cuestiones concretas y no de cuestiones abstractas [...]

Lo dicho hasta aquí, supone que los implicados asumieron un compromiso como docentes rurales, en la medida que serlo involucra la reflexión continua, la autocrítica de las propias prácticas docentes, de no sólo ver lo que falta a nivel de recursos didácticos e infraestructura, sino se trata de asumir un compromiso y pensar la clase teniendo en cuenta diferentes situaciones que podrían ocurrir, proponiendo alternativas a los estudiantes, que ya tienen una enorme desventaja en cuanto a la distancia. Al respecto Sanjurjo (2009) sostiene que las prácticas docentes como una práctica social compleja, condicionada por múltiples factores que, articulados en un momento histórico y en un contexto determinado, estas prácticas se caracterizan por la singularidad y la incertidumbre; por lo que se requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas, a veces audaces.

Por lo cual, no sólo se necesitan docentes que sean expertos desde lo teórico- práctico, sino también se requiere de profesionales comprometidos y autónomos, que sepan dialogar con las situaciones que se le presenta en el cotidiano, tal como expresaron los profesores rurales.

Si la Filosofía sirve para algo, sirve para pensar y hacer pensar, para desnaturalizar ciertas prácticas, cuestionar los supuestos de ciertos discursos, repensar nuestros propios puntos de vistas, develar los intereses ideológicos y políticos de las distintas producciones culturales, denunciar situaciones de injusticias, explotación y violencia sufridas, como efectivamente lo hicieron las estudiantes participantes de la Olimpiada a través de sus trabajos. Más aun tratándose de estudiantes cuya característica que prevalece es el “silencio”, los docentes comentaron que a los “chicos del campo les cuesta expresarse”, el silencio tiene que ver con una cuestión eminentemente histórico- cultural, porque durante siglos sus ancestros fueron dominados y flagelados por quienes llegaron a “conquistar” tierras americanas, por este motivo, la timidez y las pocas palabras, son consideradas como consecuencia de toda la opresión que han heredado de generación en generación. Al respecto Freire (2007) afirma que los campesinos no rechazan el diálogo porque sean naturalmente reacios a él, existen razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural que explican tal rechazo.

Por todo lo manifestado, la Olimpiada de Filosofía fue y es una experiencia muy importante y significativa para los estudiantes y para los docentes, porque el saber filosófico les sirvió a las estudiantes de la escuela rural como un medio y fundamento para visibilizar lo oculto y poner en palabras lo que ha sido acallado históricamente por los dispositivos de poder.

Referencias bibliográficas

Carpio, A. (2004) *Principios de Filosofía*. Bs. As. Editorial: Glauco.

Freire, P. (2007) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Bs.As. Editorial: Siglo XXI. Vigésimocuarta edición.

Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. Bs. As. Editorial: Siglo XXI.

Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Santa Fe. Editorial: Homo Sapiens.

Tomás Boix, R. (1995) *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona. Editorial: Graó.

Vera del Barco y Marcos (2013) *Olimpiadas de Filosofía de la República Argentina. Los adolescentes filosofan* (II). Tucumán: EDUNT.

Ministerio de Educación de Jujuy (2015) *Escribiendo desde la Filosofía*. Jujuy.

[1] Vera del Barco y Marcos (comp), *Olimpiadas de Filosofía de la República Argentina. Los adolescentes filosofan* (II) (Tucumán: EDUNT, 2013)

[2] Tomás Boix, R. “Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural”. Pág. 7. (1995)

[3] Tomás Boix, R. “La escuela rural: funcionamiento y necesidades”. Pág. 7. (2004)

Procesos de inclusión educativa en escuelas de educación primaria del sur de Chubut: acerca de las construcciones de saberes y prácticas de los maestros de apoyo a la inclusión en contextos de ruralidad y desigualdad social.

Cristina Pereyra, CIT GSJ-CONICET-UNPSJB, pereyra.cristina@gmail.com

Gladis Díaz, FHCS-UNPSJB, diazgladisn@gmail.com

Gilda Valente, FHCS-UNPSJB, gildamariel@yahoo.com.ar

Palabras clave: Prácticas-Saberes-Docentes- Inclusión - Ruralidad.

Presentamos avances de un proyecto de investigación en curso que indaga acerca de las prácticas y saberes docentes en torno a procesos de inclusión educativa que se construyen y despliegan en las interrelaciones cotidianas entre maestros de apoyo a la inclusión (MAI) y docentes de educación primaria de escuelas públicas emplazadas en contextos de desigualdad social, en localidades ubicadas al sur de Chubut.

En la provincia de Chubut los MAI dependen de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC) y llevan a cabo sus prácticas docentes en los distintos niveles obligatorios del sistema educativo (inicial, primaria y secundaria). En el nivel primario los MAI intervienen con niños en situación de discapacidad y con dificultades en el aprendizaje interrelacionándose con los docentes del aula y con otros agentes educativos (equipos directivos, docentes de áreas especiales, profesionales de equipos interdisciplinarios de educación especial, etc.) involucrados en los denominados procesos de inclusión educativa.

Las localidades de nuestro estudio se sitúan en dos regiones diferentes de esta provincia: la región VI abarca Comodoro Rivadavia y Rada Tilly y se encuentran al sur-este y la región III comprende Esquel, Trevelin, Lago Rosario, Gualjaina, Tecka, Gobernador Costa, José de San Martín, Corcovado, Carrenleufú, entre otras, ubicadas en la zona sur-oeste. Ambas regiones presentan diversas particularidades entre sí respecto a los contextos de desigualdad social. Por un lado, la región VI se caracteriza por una dinámica económica basada en la producción hidrocarburífera y en políticas estatales sustentadas en modelos de desarrollo “extractivista”. Esto genera procesos de concentración

productiva y condiciones estructurales desiguales que permean la cotidianeidad de los sujetos, configurando condiciones de vida atravesadas por derechos restringidos en torno a vivienda, alimentación, trabajo, salud y educación. Por otro lado, la región III se distingue por el desarrollo de actividades económicas ligadas a la agricultura, la ganadería y el turismo (rural y urbano) vinculado a la geografía e historia de la región. Allí hay escuelas primarias urbanas y rurales, algunas son Unidades Educativas Multinivel (UEM) o de Educación Intercultural Bilingüe.

Respecto a la región III hemos realizado trabajo de campo en tres escuelas primarias públicas: una de jornada completa en Gobernador Costa, otra de modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Esquel y una última escuela rural que se caracteriza por conformarse en una Unidad Educativa Multinivel (UEM), en Carrenleufú.

Particularmente, en esta ponencia nos interesa compartir los avances del trabajo de campo llevado a cabo- hasta el momento- en la escuela de Carrenleufú. Esta localidad se ubica a 110 km. de la ciudad de Esquel y a 25 Km. de Corcovado. Tal como planteamos en párrafos anteriores, la escuela de Carrenleufú es una UEM que cuenta con una MAI que pertenece al CSAYC de la localidad de Corcovado. En su trabajo cotidiano, esta MAI se interrelaciona no sólo con los maestros del nivel primario sino también con los docentes y profesores de los otros niveles educativos que comprende esta escuela UEM. Esto implica el despliegue de prácticas y saberes docentes que están permeados por aspectos que hacen tanto a las particularidades de la enseñanza en los denominados “plurigrados” y de la organización de las escuelas multinivel, como así también a las condiciones del trabajo docente y las desigualdades educativas en contextos de educación rural. Puntualmente, focalizamos en las prácticas y saberes docentes vinculados con el enseñar y aprender, las intervenciones con los niños y las relaciones con otros agentes educativos y sociales que intervienen en los denominados procesos de inclusión educativa. Respecto a este último aspecto, pudimos conocer que en contextos de ruralidad las interrelaciones entre los MAI y los agentes educativos y sociales adquieren ciertas particularidades a diferencia del ámbito urbano. Por ejemplo, los equipos interdisciplinarios de profesionales de la modalidad de educación especial, quienes suelen orientar a los MAI en torno a los procesos escolares de los niños con discapacidad, concurren a localidad de Carrenleufú con poca frecuencia. Esto supone que la MAI contacta al equipo interdisciplinario a través de distintos medios de comunicación (WhatsApp, llamadas telefónicas, correo electrónico, etc.) para recibir algunas orientaciones o asesoramiento por parte de este equipo interdisciplinario. Lo mismo sucede con la atención de salud de los niños con discapacidad que residen en esta localidad. Ellos y sus familias deben viajar cada 15 días a la ciudad de Esquel para realizar los “controles” y las “terapias” en distintas áreas, tales como psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, entre otras.

Las condiciones materiales y sociales de la particular vida cotidiana de escuelas situadas en contextos de ruralidad y desigualdad social conducen a los MAI a buscar y sostener interrelaciones con agentes del sistema educativo y de otros ámbitos de la sociedad para garantizar los derechos a la educación y a la salud de niños con discapacidad.

Por otro lado, los MAI en contextos de ruralidad construyen sus prácticas “resistiendo” y “resignificando” las regulaciones de las normativas vigentes, desde saberes y experiencias personales y colectivas que se ponen en juego de manera heterogénea. En este sentido, muchas de las normativas se tensionan con las particularidades que supone el trabajo del MAI en contextos de ruralidad.

Por último, pudimos conocer que los MAI en sus interrelaciones con los agentes escolares construyen diversos sentidos respecto al “lugar” de la educación especial en las trayectorias escolares de los niños

con discapacidad. Al mismo tiempo, dan cuenta de las posibilidades de las escuelas rurales para garantizar los aprendizajes de los niños con discapacidad, situación que desafía sus intervenciones de acompañamiento.

Este estudio se lleva a cabo desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) y relacional dialéctico (Achilli, 2005). Las estrategias de investigación están determinadas por la periodicidad en la que asistimos a las escuelas de la región III, debido a las distancias entre esas localidades -Corcovado y Carrenleufú- y la ciudad donde vivimos -Comodoro Rivadavia- las cuales rondan entre los 700 y 800 km. y el estado de los caminos y las rutas-con dificultades para el tránsito en periodo invernal-. Hasta el momento hemos realizado: entrevistas con MAI, docentes de los plurigrados y otros actores del cotidiano escolar (equipos directivos de las escuelas y el CSAYC, docentes de áreas especiales, etc.); observaciones de situaciones escolares cotidianas (clases, recreos, entradas y salidas de las escuelas, jornadas institucionales de MAI en el CSAYC y reuniones entre docentes y con otros agentes educativos, etc.); relevamiento y análisis de documentación sobre políticas de inclusión educativa y de educación rural en el ámbito provincial y nacional y el análisis de fuentes escritas (planificaciones docentes, PEI de los CSAYC y de las escuelas, notas de supervisoras/es y directoras/es, proyecto pedagógico individual PPI, entre otros).

Referencias bibliográficas

-Rockwell, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

-Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Laborde.

La Planificación Institucional en una Escuela Rural de la Provincia de San Luis

Andrés Sebastián López, UNSL FCH, andressebastian2005@gmail.com

Maria Fermina Moreira, UNSL FCH, ferminamoreira@gmail.com

Palabras clave: Planificación Institucional - Evaluación- Educación rural - Educación secundaria

Contenido

En el siguiente resumen buscamos reflexionar y dar a conocer las vivencias escolares de los docentes de una institución educativa del ámbito rural del norte de la provincia de San Luis, rescatando aquellas que tienen que guardan estrecha relación con la planificación institucional, y a su vez indagar los interrogantes ¿Qué es planificar? y ¿Cuál es el sentido de planificar?

La propuesta de trabajo se encuentra en el marco del proyecto: “Evaluación educativa y planificación institucional. El vínculo entre la educación básica y la educación superior. Un estudio de casos”. PROICO 04-2020. A partir de ella nos acercamos a distintas instituciones educativas con variadas características y de distintos tipos de gestión, ubicadas dentro de la provincia de San Luis.

En la búsqueda de alcanzar el objetivo propuesto desde el proyecto: indagar los procesos de evaluación institucional que se desarrollan en las organizaciones educativas seleccionadas.

En esta oportunidad seleccionamos una de las escuelas rurales para trabajar el presente resumen, la cual está ubicada en el interior de la provincia, zona norte, conocida en el ámbito educativo como región educativa N° 6 (Región VI). Dicha Institución cuenta con nivel primario y ciclo básico del nivel secundario.

Las siguientes consideraciones de dicha institución nos parecieron muy relevantes ya que la hacen única:

- Los siete profesores que trabajan en el ciclo básico secundario fueron contratados por el gobierno provincial bajo la modalidad itinerante. Dicha modalidad de trabajo implica que cada día de la semana, el docente de la asignatura debe viajar a una escuela diferente donde dicta la misma. Esto provoca que cada día de la semana se encuentren en la institución distintos docentes dictando las asignaturas que corresponden al horario preestablecido. También es necesario mencionar que estos profesionales residen en distintas localidades, y que se encuentran a variadas distancias como es el caso de los 100 km que los separan de la ciudad de San Luis, o entre 80 km y 70 km para docentes de otras localidades.
- Los alumnos que asisten a la institución son oriundos de la pequeña localidad (que en adelante denominaremos “paraje”, para emplear el regionalismo de la provincia) y de las zonas aledañas. Esto propicia que la asistencia a la escuela sea una posibilidad de reunión entre los jóvenes y niños, ya que sus hogares se encuentran bastante alejados entre sí. La mayoría de las/os estudiantes cursan el nivel primario, siendo una cantidad de estudiantes bastante más reducida en el ciclo básico en la institución.
- Desde la gestión institucional generalmente se propone el trabajo con proyectos transversales, teniendo en cuenta los valores como el respeto, la solidaridad, el compromiso, la tolerancia, la generosidad, la humildad, etc. los mismos se encuentran plasmados también en las carteleras de los pasillos.

Como punto de partida, con el equipo de trabajo asumimos un enfoque predominantemente cualitativo. Para ello se realizaron observaciones dinámicas de trabajo, análisis documental, indagaciones iniciales y entrevistas en profundidad.

Desde el proyecto entendemos a la planificación como la acción planificadora desde una construcción continua, un movimiento dialéctico que articula diferentes dimensiones lógicas: las del “es, debe ser, puede ser y hacer”. Como construcción colectiva y participativa, la planificación democrática es un proceso aglutinador de los esfuerzos individuales, que orienta la acción hacia las metas buscadas. Son los actores involucrados en la organización, quienes promueven los cambios en las instituciones (Schvarstein,1992).

A partir del empleo de un instrumento de recolección de la información como es la encuesta, pudimos rescatar que para los docentes de esta institución la planificación es:

“Seleccionar contenido a desarrollar a lo largo del ciclo lectivo con los alumnos” (Docente 1, encuesta, 31 de marzo de 2022)

“Es organizar, seleccionar los contenidos y actividades a desarrollar” (Docente 2, encuesta, 31 de marzo de 2022)

“Desarrollar una serie de actividades o rutina a seguir” (Docente 3, encuesta, 31 de marzo de 2022)

“Es trazar la hoja de ruta del camino a recorrer” (Docente 4, encuesta, 31 de marzo de 2022)

“Es anticiparse a las necesidades del aula. Trabajar los supuestos. Crear oportunidades o momentos de estudios” (Docente 5, encuesta, 31 de marzo de 2022)

Se observa en las respuestas a la pregunta propuesta que varios de los docentes, al momento de intentar definir la planificación sólo consideran los contenidos, sin mencionar otros componentes claves de la misma como la fundamentación, el contexto institucional, los grupos de alumnos, los intereses institucionales, metas, evaluaciones. Podemos inferir que la mayoría de los docentes encuestados no tiene en cuenta, o al menos no lo recordaron en esa instancia, que son modificables, que son colectivas. Como desventajas mencionan con insistencia que las piden para los primeros días del inicio del ciclo lectivo, dificultando la realización de una aproximación sobre el alumnado para hacer una planificación significativa que responda a las necesidades educativas reales. Básicamente plantean que deben presentar un documento burocrático que en varios casos termina siendo una copia levemente alterada de aquel realizado en el ciclo anterior e incluso al PEI.

En cuanto al sentido de Planificar nos encontramos:

“Llevar un control” (Docente 1, encuesta, 31 de marzo de 2022)

“Dar un cumplimiento a la normativa” (Docente 3, encuesta, 31 de marzo de 2022)

“Organizar los contenidos, diagnosticar el año en el plano educativo. el sentido de Planificar lo remoto al planeamiento de contenido, técnicas y estrategias” (Docente 5, encuesta, 31 de marzo de 2022)

Aquí se encuentra presente el tradicionalismo que se podía observar en las respuestas anteriores sobre *qué es planificar*, debido a la consideración que tienen estos docentes sobre la planificación en una suerte de instrumento de control. Además, no deja de estar presente la representación de la planificación como *bajada de línea* de los entes gubernamentales en cuanto al cumplimiento del *deber* como docente. Una deducción nos lleva a relacionar esta situación en concordancia con la dificultad de generar espacios para el diálogo sobre la planificación, sumado al carácter itinerante del trabajo de estos profesionales, decanta en la necesidad de *dar cumplimiento a la normativa* como lo expresa en la encuesta un docente.

Varios de los docentes mencionan que las instituciones en las que trabajan en general ofrecen espacios de diálogo de manera muy poco frecuente, ya que realizar encuentros de trabajo se torna casi imposible por las extensas distancias en las que se encuentran. Sumado a ello, la modalidad itinerante se presenta como un gran obstáculo considerando que, según nos planteaba en una entrevista informal la directora, los directores de las otras instituciones a las que asisten los docentes no facilitan el “préstamo” de dicho profesional (como se menciona habitualmente en la jerga, los docentes de una institución “se prestan” a otra cuando se realizan jornadas). Varios de ellos no manejan la tecnología de manera muy amigable esto dificulta el trabajo en línea. Frente a esta desventaja se planteó en conjunto con la directora de la institución la necesidad de realizar un taller para trabajar la planificación, sus sentidos y unificar algunos criterios a partir de su reflexión apelando a sus conocimientos y vivencias que son necesarios para la modificación del PEI.

Referencias bibliográficas

Schvarstein Leonardo (1992), Diseño de organizaciones: Tensiones y paradojas. Disponible en:

<https://comunicacionrrhh.files.wordpress.com/2018/04/schvarstein-disec3b1o-de-or ganizaciones.pdf>

Sujetos y Procesos Formativos en la Escuela Multinivel Las Arquitas de Tucumán.

Constanza Sofía Alella, Facultad de Filosofía y Letras-UNT, contyalella@gmail.com

Palabras clave: escuela multinivel rural, procesos formativos, inclusión educativa.

Introducción

El estudio plantea avances teóricos de una investigación en desarrollo que tiene como objetivo analizar las significaciones que construyen los sujetos pedagógicos sobre sus procesos formativos en la “Escuela Multinivel Las Arquitas” de Tucumán durante el año 2024. Es un estudio cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo, con enfoque metodológico etnográfico de alcance descriptivo.

La estrategia metodológica se encuentra en construcción, habiendo finalizado la delimitación del objeto de estudio, seleccionado la muestra y unidad de análisis, alcances, límites y enfoque. A su vez, se evalúa un plan estratégico metodológico teniendo en cuenta los condicionantes geográficos que implica el acceso y arribo a la escuela.

Acerca de los antecedentes

Los estudios recientes sobre los procesos formativos en escuelas rurales de Argentina y el extranjero indican las particularidades que atraviesan los sujetos en sus trayectorias escolares y manifiestan la escasa investigación realizada en zonas de difícil acceso con baja matrícula estudiantil.

De acuerdo a una investigación realizada por Galván Mora & Espinosa (2017) en una escuela rural multigrado de México, las estrategias de enseñanza que emplea la maestra se sustentan en la sensibilidad emocional basadas en las necesidades y situaciones de vida de cada estudiante de forma individual.

A su vez, se manifiesta la desigualdad educativa en estos contextos, al respecto, Bautista (2018) expresa la doble condición de desigualdad acaecida en una escuela multigrado por su condición rural e

indígena. Ripamonti & Lizana (2020) reflexionan sobre las trayectorias escolares y las singularidades que configuran las experiencias narradas por jóvenes de una escuela rural en donde los avatares de la vida privada de los estudiantes tienden a ser invisibilizados por el cotidiano institucional.

En relación a la escolarización en escuelas rurales secundarias con albergue, Ligorria (2020) expresa que las experiencias formativas de los jóvenes están atravesadas por una organización institucional que interactúa no solo con la dimensión educativa, sino políticas, económicas y culturales de la zona. La autora plantea que el ingreso al albergue es un asunto que tensiona la elección y necesidad de los jóvenes.

En consonancia, se identifica que los procesos formativos están ligados al acompañamiento durante los trayectos. Las investigaciones dan cuenta de la multiplicidad de factores de un tejido sociopolítico educativo que, para garantizar la inclusión educativa, debe repensar su dinámica interna y externa a la escuela. De acuerdo con Terigi (2011) pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad y tienen dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida también por las prácticas escolares y el sistema educativo.

Arribando a la Escuela Multinivel Las Arquitas

De acuerdo con el Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE-ME) en Tucumán existen 390.394 estudiantes de educación obligatoria. Siendo el 81,2% de ámbito urbano y el 18,8% de ámbito rural. Respecto a las localizaciones educativas, la provincia cuenta con 713 establecimientos escolares rurales, de los cuales, sólo cuatro poseen el denominado "Nuevo Modelo de Organización Pedagógica Institucional: Escuela Multinivel". Este modelo representa una unidad pedagógica-administrativa que incluye el nivel de educación inicial, primaria y secundaria.

Comenzó a funcionar en el año 2018 producto del trabajo de la Modalidad de Educación Rural con un proceso que implicó tensiones y resistencias en el sistema educativo, puesto que, para garantizar la educación completa, se tuvo que transformar administrativamente y pedagógicamente a las escuelas, prever presupuesto, designar docentes mediante entrevistas y con cargos a plazo, acuerdos con la comunidad, etc.

La Escuela M. Las Arquitas había sido cerrada durante el año 2015 por baja matrícula y reabierto en el año 2016 por las demandas efectuadas por las familias. No obstante, no contó con secundaria completa hasta la creación del multinivel. Actualmente, cuenta con 2 estudiantes de jardín de infantes de sala de 4; y 12 de nivel secundario: 3 estudiantes de 1° año, 5 de 4°, 1 de 5° y 3 de 6°. La planta permanente de docentes consiste en: un directivo para los tres niveles, un docente con doble titulación (inicial y primario), un preceptor nocturno y los docentes de nivel secundario.

Presenta alternancia entre 15 días consecutivos con doble jornada y un periodo de una semana que incluye trabajos escolares domésticos por parte de estudiantes y el regreso de los docentes a sus hogares con capacitación de por medio. Por reglamento, los docentes deben residir en un albergue cercano a la escuela, a excepción del directivo, el docente bi-nivel y preceptor nocturno, quienes pueden albergarse dentro.

En el caso de los estudiantes que no regresan a sus hogares el día sábado, pueden quedarse en la escuela el fin de semana. No así, los docentes, quienes deben regresar a sus hogares a pie durante 8 horas por la montaña. Tal como se observa, el proceso es complejo y posee particularidades que merecen

ser visibilizadas y analizadas. No sólo por cuestiones de arriba, sino también por el trabajo docente y las significaciones sociales construidas en torno a la escuela por parte de los sujetos pedagógicos.

Reflexiones Finales

Indudablemente, la complejidad de los procesos educativos da cuenta de los problemas en los recorridos por las instituciones que suceden por razones sistémicas, es decir, producidas en gran parte por las condiciones de escolarización (Briscioli, 2023). A su vez, el multinivel como modelo pedagógico busca garantizar la inclusión de sectores rurales en la educación obligatoria, pero a la vez, sitúa las trayectorias y experiencias cotidianas de convivencia de manera arraigada a la escuela.

Por lo tanto, la investigación busca indagar las representaciones socioculturales que construyen los estudiantes sobre la concepción de escuela, quehaceres domésticos, tiempo de estudio y el rol de los docentes durante sus procesos formativos; la configuración del trabajo docente en el contexto escolar rural de alta montaña; describir los sentimientos que atraviesan los actores de la comunidad escolar al albergarse en la escuela para trabajar y estudiar; y las estrategias de inclusión desarrolladas por directivos, docentes y preceptores para promover trayectorias educativas basadas en la igualdad y responsabilidad pedagógica.

Bibliografía

- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, pp. 40-53.
- Briscioli, Bárbara (2023). Trayectorias, experiencias y políticas. Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Galván Mora & Espinosa (2017) Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación* (49). Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Ligorria, V. (2020). Alejarse y extrañar para poder estudiar. Trayectorias de jóvenes en una escuela secundaria rural con albergue mixto. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 7 (13), 323-344.
- Terigi (2011) En la perspectiva de las trayectorias escolares. *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina –SITEAL*. Sede Regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ripamonti & Lizana (2020) Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Trabajo final

Sentidos de la Educación Física en escuelas rurales primarias del norte de Córdoba

Yamila Nadir Airut, Licenciada en Educación Física, yamiairut@gmail.com

Mariana Judith Correa, Licenciada en Educación Física, mjcrioseco@gmail.com

Palabras clave: Sentidos, Educación Física, Modalidad Educación Rural, currículum

Contenido

Esta investigación corresponde a un Trabajo Final de Licenciatura de la Facultad de Educación Física IPEF (FEF Ipef) de la Universidad Provincial de Córdoba. Tuvo el propósito de indagar qué sentidos se le otorgan a la Educación Física en dos escuelas primarias rurales del Departamento Río Seco en el norte de Córdoba y qué relaciones guardan con los enunciados explícitos en los documentos curriculares disciplinares de referencia.

Nuestro país es el séptimo con mayor extensión del planeta, tiene 46.044.703 habitantes y si bien la mayoría de la población reside en centros urbanos, muchas personas habitan zonas rurales. Las escuelas en lugares remotos existen desde los inicios del sistema educativo en Argentina, sin embargo, es a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 que ingresa el formato de *modalidades*. Precisamente en su artículo 17 se describe su nueva conformación y se incluye, además de los niveles inicial, primario, secundario y superior, ocho modalidades entre ellas la Modalidad Rural cuya finalidad se explicita en el artículo 49 de la mencionada ley “garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”. Esto implica el reconocimiento de la importancia de atender lo contextual para garantizar derechos.

La elección del tema, fue motivada en parte por la escasez de investigaciones realizadas en ámbitos rurales y porque la realidad de las escuelas más alejadas de las urbes es poco visible. También por la necesidad de profundizar en el conocimiento de la Modalidad Educación Rural que recientemente ha sido incluida en el plan de estudios de la carrera de profesorado universitario en EF de la FEF Ipef y entendemos significa una vacancia en los planes de estudio de la formación docente en general.

El trabajo de campo se realizó entre 2018 y 2019 con metodología cualitativa y aportes de la etnografía educativa tal como la desarrolla Elsie Rockwell (2009). Con respecto a nuestro objeto de estudio, los sentidos de la EF en escuelas rurales, fue abordado desde la *perspectiva del actor*, que permite “reconocer cómo los actores configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones” (Geertz, en Guber, p. 36, 2004).

En las visitas territoriales realizamos entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales a quienes conforman las comunidades educativas con el fin de poner el foco en los discursos de diferentes

actrices y actores. Asimismo, llevamos diarios de campo que resultaron fundamentales en el proceso de extrañamiento, imprescindible para recuperar las voces de las y los participantes minimizando nuestros supuestos y prejuicios. Trabajamos también en el análisis de los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba (2012-2020).

Los hallazgos permiten afirmar que las y los entrevistados reconocen a la Educación Física (EF) como asignatura escolar que contribuye con la formación de niñas y niños. Los sentidos otorgados, sin embargo, permanecen más ligados a argumentos de justificación fundacionales del campo en la escuela: disciplinario, moralista o deportivista por ejemplo (Aisenstein, 2006; Bracht, 1996), que refuerzan las ideas mencionadas en varios de los antecedentes de este trabajo. En primer lugar, la EF en estas escuelas se enlaza con funciones que se le asignan a nuestra disciplina, reafirmando argumentos heterónomos que dieron origen a la categoría analítica *Educación Física escolar: Una asignatura como medio para... todo*. Pudimos observar que se asocia la EF con la idea de *comodín*, que como en las barajas puede ser usado en diferentes situaciones a modo de reemplazo. En este caso, la EF focaliza en el alcance de diferentes metas, donde se destaca la incorporación de habilidades sociales: aprendizaje de valores, convivencia escolar, recreación, entre otras; con una lógica de implementación instrumental que nos lleva a preguntarnos sobre qué le aportaría especificidad como asignatura escolar.

En línea con lo expresado en el párrafo previo, nos llama la atención que, si bien la formación moral es responsabilidad de todas y cada una de las asignaturas escolares, en la muestra pareciera estar a cargo de la EF principalmente. Creemos que este hallazgo está en sintonía con una fuerte influencia de los modos de legitimación *moralista* (Bracht, 1996) que atravesó -y atraviesa- la construcción del campo disciplinar.

En segundo lugar, advertimos que la EF aparece ligada casi exclusivamente a deportes colectivos. Idea que desarrollamos en *La predominancia de los deportes como contenido*. Podemos afirmar que encontramos una mirada sobre los deportes asociada con la lógica de federaciones y espectáculo, lo que nos permite enlazar esta imagen al modo de legitimación *deportivista* (Bracht, 1996). Esa impronta contrasta con lo propuesto en los Diseños Curriculares de Educación Primaria (2012) donde no se mencionan los deportes colectivos dentro de los contenidos para este nivel.

Otras categorías presentes en este estudio es posible vincularlas con trabajos previos en Educación Rural, pero no aparecen mencionadas en los textos relevados que tematizan nuestra disciplina. La categoría *Un contexto percibido desde la carencia*, creemos realiza un aporte al tema que nos ocupa: en las escuelas rurales de la muestra, la EF parece ser construida bajo parámetros urbanos, eso explicaría que se extraña *lo que no hay*. Las dificultades expresadas por la y el profesor de Educación Física (PEF) de la muestra para comprender el contexto desde su propia lógica y reconocer las alternativas que puede ofrecer, son algunos de los aspectos que nos permiten esta interpretación; que podría dar cuenta de algunos problemas para poder ver el contexto rural de trabajo desde su singularidad y a las y los estudiantes destinatarios de sus prácticas, como sujetas y sujetos sociales contextualizados. Aparentemente, existen ciertas barreras para re-contextualizar las prácticas de enseñanza que ofrecen los Diseños Curriculares de nivel primario a modo de guía, que explícitamente recomiendan se atiendan las características de cada lugar.

Justamente nuestra cuarta categoría resultó de poner en la lupa la relación que la y el PEF establecen con los documentos de referencia y fue desarrollada en el subcapítulo *Los documentos curriculares: algo que hay que bajar, pero no se puede*. La y el PEF de nuestra investigación reconocen no haber tenido una formación específica para ingresar en este territorio, a pesar de ser docentes

originarios de la región que están en contacto desde su infancia con ruralidades similares a las de sus escuelas. Reconocimos que, a la hora de seleccionar contenidos para sus clases, parecen optar por saberes más ligados a sus gustos y experiencias significativas que a lo que podría resultar prioritario como conocimiento disciplinar para sus estudiantes. Sobre todo, teniendo en cuenta la cantidad que son, su heterogeneidad y las condiciones materiales y de infraestructura que describen. Condiciones que creemos permitirían tematizar contenidos mencionados en los documentos curriculares diferentes a los deportes colectivos. Pudimos inferir también, que usan las planificaciones desde una lógica de didáctica instrumental que supone que es posible enseñar a todas las personas de la misma manera independientemente de sus experiencias y localizaciones (Amuchástegui, 2004). Esto explica que en la puesta en práctica perciban cuestiones impredecibles como características climáticas o los plurigrado, como problemas que afectan sus clases.

Referencias bibliográficas.

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Aguilar, A., Brum, S., Cardozo, J., De Polsi, C., Meneses, G. Ruegger, C., Silva, G., Torrón, A. y Zinola, P. (2021). Sentidos y representaciones de la Educación Física en la cultura escolar. Un abordaje en escuelas primarias uruguayas. En G. Amuchástegui, U. Ribeiro, N. Rodríguez, R. y Rozengardt (coords.), *Formación docente, currículo y cotidiano escolar: la Educación Física en América del Sur* (pp. 128-154). Editorial Universitaria. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2021/04/formacion-docente-curriculo-y-cotidiano-escolar-con-isbn.pdf>
- Aisenstein, A. (2005). *El deporte como contenido escolar y la relación entre cultura física y la escuela desde el abordaje histórico. La tensión competición-cooperación y la construcción de subjetividades colectivas*. Seminario Congreso del Colegio Brasileiro de Ciencias del Deporte.
- Aisenstein, A. (2006). La Educación Física en el currículum moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina 1880 – 1960). En R. Rozengardt (coord.), *Aportes de historia para profesores de Educación Física* (pp. 69-83). Miño y Dávila.
- Aisenstein, A., Ganz N. y Perczyk J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Miño y Dávila.
- Aldrighe, M. S., Brito, G. A. y Flores, M. S. (2015). *Resignificación curricular de la Educación Física del nivel primario en el contexto rural* (Trabajo final de licenciatura). Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba.
- Ambrogi S. y Cragnolino E. (2021). *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2021/12/experienciasformativas_compressed.pdf
- Amuchástegui, G. (2002). Educación Rural. Historia de una Experiencia Rural. En F. Ferro, J. Perczyk y R. Rozengardt (Eds.), *La Educación Física en el medio rural* (pp. 89-112). E F y D.
- Amuchástegui, G. (2004). De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados: una reflexión sobre modos de enseñar y aprender en Educación Física. *Pensar a Práctica* 7(2), 139-153. <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/92/87>

- Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, M. (2018). Sentidos de la Educación Física en la escuela. *Investiga* +, 1(1), 56-59. https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, M. J. (2021). Sentidos de la Educación Física en la Escuela: Ecuador 2014. En G. Amuchástegui, U. Ribeiro, N. Rodríguez, R. y Rozengardt (coords.), *Formación docente, currículo y cotidiano escolar: la Educación Física en América del Sur* (pp. 239-256). Editorial Universitaria. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2021/04/formacion-docente-curriculo-y-cotidiano-escolar-con-isbn.pdf>
- Argentina. Congreso de la Nación. (1884, 8 de julio). *Ley de Educación Común. Ley N° 1.420*.
- Argentina. Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional. Ley N° 26.206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2023). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022 (CENSO 2022)*.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2012). *La educación en contextos rurales. Especialización Superior en Educación Rural*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005097.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (s/d). *Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas*. Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_definiciones_basicas.pdf
- Ávila, V. (2019). *El Profesor de Educación Física Itinerante, las condiciones de trabajo en la ruralidad*. (Trabajo final de licenciatura). Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María.
- Bertoni, L. A. (1996). Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, 13(1), 35-57. https://ravignanidigital.com.ar/bol_ravig/n13/n13a02.pdf
- Bologna, C. (2015). *La Educación Física en el Jardín de infantes: Indagaciones sobre la construcción de propuestas de enseñanza*. (Trabajo final de licenciatura). Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Villa María.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Vélez Sarsfield.
- Bracht, V. (1996). Producción científica para la Educación Física. En *Compendio de Conferencias del Congreso Provincial de Educación Física. 50 Aniversario del IPEF*. Instituto Provincial de Educación Física.
- Carballo, C. (2003). *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la educación física*. Al margen.
- Carranza Lallana, R. (2014). *La enseñanza de la Educación Física en el ciclo de especialización*. (Trabajo final de licenciatura). Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Villa María.
- Cena, M., Fassina, M. y Garro, M. (2006). La Educación Física en la transición democrática. Camino de democratización y de recuperación pedagógica. Un fragmento de la historia de la Educación Física en Córdoba (1983-1995). En R. Rozengardt (coord.), *Aportes de historia para profesores de Educación Física* (pp. 265-279). Miño y Dávila.
- Connell, R. W. (1997). *La justicia curricular*. Morata.

- Conte M., Maidana J., Patat J. (2022). *Sentidos de la Educación Física en una escuela primaria de la provincia de Córdoba*. (Trabajo final de licenciatura). Facultad de Educación Física, Ipef. Universidad Provincial de Córdoba.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (1987). *Lineamientos curriculares para nivel primario. Versión Preliminar*. Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas (DIE).
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2003, 22 de septiembre). *Resolución N° 293/03*.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2011-2020). *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2020*.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y Currículum*. Amorrortu.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Editorial Universitaria.
- Fiori, N. (2007). Sociedad, Estado y... Educación Física. La constitución política de la Educación Física en Argentina a través de las teorías pedagógicas (Período 1945 - 1976). *EFDeportes*, 112. <https://www.efdeportes.com/efd112/sociedad-estado-y-educacion-fisica.htm>
- Furlán, A. (2008). Currículum y condiciones institucionales. [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Lec_Furlan%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Lec_Furlan%20(1).pdf)
- Furlan, A., Pasillas Valdez, M. A. y Ochoa Reyes, N.E. (2022). Introducción en *El sentido de la Educación y la escuela*. Unipe.
- Follari, R. (2022). Educación, sentido y sin-sentido en *El sentido de la Educación y la escuela*. Unipe.
- Gattino, S. R. y Lungo, T. (2014). *Identific-Arte. Educación rural y trabajo social con familias*. Brujas.
- Gibbs, G. (2012). La redacción. En *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (pp. 47-62). Morata.
- Gorochategui, C., Gamron, M. Sandri, M. y Ruax, F. (2017). *Representaciones sociales construidas sobre la Educación Física en la escuela*. (Trabajo final de licenciatura). Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Aique.
- Hernández Álvarez, J. L. (2004). Teoría curricular y Didáctica de la Educación Física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 29-61). Biblioteca Nueva.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Llapur, E. (2017). *La Educación Física en las escuelas rurales de Santiago del Estero: Educación Física, contenidos y contexto rural*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1601/te.1601.pdf>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>
- Martínez, S. (2006). *Prácticas educativas democráticas y prácticas antidemocráticas en Educación Física: Un juego de tensiones*. (Trabajo final de licenciatura). Universidad Blas Pascal.

- Maturana, H. (1997). Una mirada a la Educación actual desde la perspectiva de la Biología del Conocimiento. En *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (pp. 5-17) https://desjuj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Pérez, M. M. B., Castro, J. A. y Trigo Aza, E. (2006). *Sentidos de la Motricidad en el Escenario Escolar Un inicio de rupturas paradigmáticas desde los Actores de la Educación Física en Colombia*. Grupo de Investigación Estudios de Educación Corporal. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/sentidos_motricidad.pdf
- Riccetti A. E. y Siracusa M. R. (2009). *Acerca de las representaciones sociales de la Educación Física. Un estudio de caso en una institución educativa*. (Trabajo final de licenciatura). Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.efdeportes.com/efd133/representaciones-sociales-de-la-educacion-fisica.htm>
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y Teoría en la Investigación Educativa*. Ciudad de México: DIE; Centro de Estudios Avanzados.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez Cataldo C. A., Ruegger Otermin, M. C. y Torrón Preobrayensky, A. (2009). *Política, escuela y cuerpo: los sentidos de la EF 'obligatoria' en la escuela uruguaya*. Instituto Superior de Educación Física. <http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/8o-ca-y-3o-la-efyc/descargables/politica-escuela-y-cuerpo-los-sentidos-de-la-educacion-fisica-obligatoria-en-la-escuela-uruguaya>
- Rozengardt, R (2006a). Estudiar historia en la formación del profesorado de Educación Física. En *Aportes de historia para profesores de Educación Física* (pp. 23-33). Miño y Dávila.
- Rozengardt, R (2006b). Notas históricas para la identidad de la Educación Física. En *Aportes de historia para profesores de Educación Física* (pp. 159-204). Miño y Dávila.
- Sagastizabal, M. A. (2006). Hacia la construcción de una mirada compleja. En *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación* (pp. 71-102). Noveduc.
- Sánchez, C. (2013). *Caracterización del territorio Noroeste de la provincia de Córdoba*. Inta.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos. la búsqueda de significados*. Paidós.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede académica argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- Vicente Pedraz, M (2004). La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder. *Novedades Educativas*, 157, 4-13.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2*. Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

Mesa 12

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS DE NIVEL SECUNDARIO. UN ESTUDIO EN LA PROVINCIA DE SAN JUAN.

María Inés Díaz Alonso, Universidad Nacional de San Juan. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE). m_ines87@hotmail.com

Silvina Marcela Carelli, Universidad Nacional de San Juan. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE) silvicarelli@hotmail.com

Alicia Silvina Milani, Universidad Nacional de San Juan. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE) aliciamillani06@gmail.com

Palabras clave:

Inclusión educativa
Diversidad de género
Binarismo
Nivel secundario
Educación permanente de Jóvenes y Adultos

Contenido

El trabajo representa una línea de la investigación: “La Inclusión educativa en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Políticas públicas y trayectorias educativas en la provincia de San Juan” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Fue finalizado en el año 2022 con aprobación de su informe final.

El objetivo principal fue analizar las políticas socioeducativas e institucionales que promueven prácticas inclusivas en el nivel secundario de la Modalidad de Jóvenes y Adultos. En particular, este trabajo focaliza en los procesos de inclusión educativa y exclusión de estudiantes que comprenden una “diversidad ampliada” en instituciones de la provincia.

En este sentido, se aborda la construcción de un nuevo campo perfilado por la articulación “educación, sexualidades y relaciones de género” (Morgade, G., Alonso, G., 2008), perspectiva que progresivamente analiza el “sexo-genero” como un factor de desigualdad material y simbólica en lo que se refiere al acceso, permanencia y egreso del sistema educativo. [1]

Esta investigación sigue un enfoque interpretativo y crítico en investigación educativa.

Trabajamos con: condiciones de procedencia, materiales y simbólicas; significados y representaciones que los estudiantes y las instituciones tienen de sí, del saber del que se ocupan, del campo profesional, y de sus articulaciones en las prácticas institucionales y en un espacio social más amplio. Así entendida, la construcción teórico-metodológica supone relacionar distintos niveles y órdenes de análisis: la construcción del campo y los subcampos, el análisis de los agentes socializados y sus esquemas prácticos, ya que “la visión del mundo de los agentes sociales está asociada al lugar que ocupan en el espacio social” Bourdieu (2002). [2]

Asimismo, el análisis de las trayectorias educativas permite visualizar cómo los agentes procesan sus condiciones de vida y ofrecen la posibilidad empírica de recuperar en ellos y sus grupos, cómo ha sido el procesamiento de sus decisiones de vida contextualizadas en una cuenca histórico-cultural. (Argumedo 1993)

Adoptamos la complementariedad metodológica y trabajamos con estudiantes de escuelas urbanas y rurales de la provincia de San Juan / Modalidad Jóvenes y Adultos, (de ahora en más: EPJA); organizados en un muestreo consecutivo de encuestas para caracterizar condiciones socioculturales y enclaves institucionales. Cualitativamente, se entrevistaron en profundidad a estudiantes, docentes y directivos de instituciones de la modalidad, con su análisis correspondiente.

Durante las primeras aproximaciones metodológicas nos manejamos con las certezas de la presencialidad, pero el advenimiento de la pandemia nos obligó a abordar la virtualidad para acceder al “campo empírico digital” como único camino posible. Las exploraciones teóricas nos condujeron a la antropología digital (Horst y Miller, 2012) [3] y a la etnografía digital (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tachi, 2016), herramientas que nos mostraron el modo en el que se construyen relaciones y significados en este campo. La experiencia en el campo empírico digital evidenció las modificaciones de las dimensiones espacio-temporales de las comunicaciones on line, y cómo esto habilita a nuevas formas de recolectar datos cualitativos, lo que hace del trabajo de campo digital una práctica diferenciada a la práctica cualitativa convencional.

La recolección de datos tuvo dos momentos: En presencialidad realizamos dos entrevistas a directivos de instituciones educativas. Las virtuales se hicieron mediante video llamadas sincrónicas o cuestionarios respondidos en audios de whatsapp, dependiendo de la calidad de la conexión. Las encuestas fueron diseñadas a partir de un formulario de Google que podía ser contestada desde distintos dispositivos. Finalmente, con 36 encuestas a estudiantes, 7 entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes y una entrevista en profundidad a un estudiante, se construyó una muestra que fue analizada con profundidad gradual, caracterizando las condiciones objetivas/subjetivas y materiales/simbólicas de los agentes institucionales.

La caracterización en estructura y volumen de las diferentes formas de capital de los estudiantes de nivel secundario en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria (CENS), se relaciona con las prácticas y discursos institucionales, construyendo algunas conclusiones en torno a la inclusión educativa. Las *trayectorias educativas* de los estudiantes, exceden lecturas homogéneas respecto del “modo de ser estudiante” de esa modalidad educativa. Mayoritariamente tienen recorridos discontinuos y ensayan estrategias para resistir a la relegación social y así mantenerse en el sistema educativo. Sus experiencias nos permiten mostrar que en ocasiones estos espacios funcionan como un ámbito que los excluye, mientras que en otros, se visibilizan como la posibilidad de resistir a la exclusión ejerciendo el derecho a ser, permanecer, a insistir y resistir. Esta dinámica interpela a las políticas educativas estatales, que bajo miradas totalizantes, ocultan las desigualdades. La inclusión educativa conlleva

decisiones éticas y políticas que tensionan las condiciones objetivas y subjetivas (Peralta, S., Benítez, B., Miguel, M., Zuliani, P., Carelli, S., Millani, A., Lucero, S., Díaz, M. 2020) [4]

En general se describe a la población de estudiantes desde la carencia, sobre todo la de bienes materiales, de medios para ganarse la vida; y, en consonancia con ello, las políticas públicas y educativas que se mencionan son aquellas destinadas a atender y atenuar la misma, apuntando a la ayuda económica/material (planes y alimentos que se les hacen llegar a través de la institución).

A esta condición de desigualdad se suma la caracterización que se realiza particularmente a la matrícula femenina, cuantitativamente mayor en los CENS, Consideramos pertinente acudir aquí a la noción de “interseccionalidad”, que nos posibilita trabajar ejes de exclusión entramados en una matriz de dominación múltiple y simultánea. Se “anudan” acá, en el estricto sentido de la palabra, el doble carácter de sujetos con baja disponibilidad de bienes y recursos económicos, por un lado, y la condición femenina que, culturalmente, aparece como indisolublemente unida a la maternidad y las consecuentes tareas de cuidado que ello conlleva.

Un apartado especial en el proyecto desarrollado lo ocupa el trabajo con una estudiante de identidad trans que muestra a través de su discurso como la población con diversidad de género se encuentra invisibilizada por las autoridades institucionales y ninguna institución educativa de las trabajadas, cuenta con algún dispositivo de inclusión para esta población escolar.

A la inexistencia de tales dispositivos inclusivos se suman las prácticas cotidianas que terminan siendo insuficientes, puesto que la noción de “pérdida” pervive en el relato de los estudiantes y desde el análisis, impide una inclusión real. En el caso de la estudiante trans, observamos el esfuerzo puesto en “hacer las cosas bien”, la preocupación por lograr la aceptación y el reconocimiento en todos los ámbitos y territorios que habita^[1]. Todo este trabajo individual contrasta con la escasa aceptación escolar que solo la incluye en la medida en que puede ser binarizada y puerilizada en un ser “nena” ó “nene”.

^[1]En su cuerpo transformado y cuidadosamente construido, en su grupo de pares a los cuales lidera, en la institución educativa cuyo trayecto desea terminar, en el ámbito de la moda donde se desempeña profesionalmente y en la identidad ciudadana materializada en su nuevo DNI.

Referencias bibliográficas

- 1- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade y G. Alonso (Comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós
- 2- Bourdieu, P. (2002). *La Miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- 3- Horst, H. y Miller, D. (2012). Normatividad y materialidad: una mirada desde la antropología digital. *Media International Australia* , 145 (1), 103–111.
<https://doi.org/10.1177/1329878X1214500112>
- 4- Peralta, S., Benítez, B., Miguel, M., Zuliani, P., Carelli, S., Millani, A., Lucero, S., Díaz, M. (2020). *La Inclusión educativa en el nivel superior. Miradas y perspectivas polifónicas*. Editorial Universidad Nacional de San Juan.

“Lo que le resultaba a cada uno”. EDJA, tecnologías digitales y pandemia

Luis Alfredo Bearzotti, CIT (UNVM/CONICET) - CIFFyH (UNC), labearzotti@unvm.edu.ar

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Tecnologías Digitales, Covid-19

Introducción

Se presentan avances de una investigación doctoral que tiene por objeto analizar las experiencias con tecnologías digitales (TD) de estudiantes de la modalidad “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as” de Villa María (Córdoba) en relación a la continuidad de sus prácticas educativas en contexto de pandemia. Este se inscribe en el proyecto “Educación de jóvenes y adultos. Nudos críticos para su abordaje en contextos de pandemia”, dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti (FONCYT)

Se toma como puntapié la emergencia sanitaria desatada en el 2020. El 20 de marzo de ese año, el Gobierno Nacional declaró el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), que luego se convertiría en Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO). Este fue renovado sucesivamente de acuerdo a la evolución de la situación sanitaria hasta febrero de 2022. La contracción de las interacciones persona a persona significó para las instituciones educativas la puesta en marcha de modalidades remotas de emergencia, definidas como las repuestas institucionales configuradas en la urgencia, mediadas de forma casi exclusiva por tecnologías digitales y en un marco de incertidumbre social e institucional.

La investigación se pregunta por el lugar que ocuparon las y los estudiantes de la modalidad en el proceso de puesta en marcha de la política educativa durante los años 2020, 21 y 22, en particular a partir de destacar la migración de las prácticas educativas desde los edificios escolares a los hogares particulares, así como la centralidad del uso de las tecnologías digitales en este contexto.

Las políticas educativas como proceso

Se recupera la propuesta teórico metodológica del “ciclo de las políticas” (Ball, 2002), la cual sostiene la importancia de estudiar la “puesta en marcha” de las políticas públicas. Esta se entiende como un continuo de procesos de traducción e interpretación, que se dan en múltiples contextos o arenas, e implican negociaciones y disputas entre diversos sujetos en posiciones diferenciadas. De este modo, a lo largo de lo que se denominará *trayectoria* de la política se dan conjuntos de decisiones y acciones en diversos que la configuran de una u otra manera de acuerdo a heterogéneos intereses en disputa. Desde esta lectura, cobra importancia no sólo la definición “en el papel”, sino las diversas instancias de “puesta en acto” que se llevan adelante en ministerios, inspecciones, equipos técnicos y en el aula.

Una de las principales características de las prácticas escolares en el marco del ASPO/ DISPO estuvo asociada al traslado de las actividades a los hogares. La casa de las y los estudiantes, así como los recursos disponibles en cada familia o comunidad se convirtieron en heterogéneos escenarios de sus derroteros escolares de manera repentina.

Los estudiantes aparecen como agentes activos y productores de la política educativa, al tiempo que en el ejercicio de esta agencia se reconstruyen los marcos de sentido que habilitan a pensar en estas prácticas como parte de un particular proceso de apropiación, concepto que aparece como central en la construcción del objeto. El mismo es recuperado por la mirada de la socio-antropología como una categoría con “la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005). Analizar las prácticas de estudiantes desde esta óptica permite comprender la relación entre los universos de sentido puestos en juego, en tanto sujetos socialmente posicionados, y las estrategias construidas y sostenidas con el objeto de sostener sus prácticas educativas en el contexto estudiado.

La indagación se construye en base a un enfoque socio-antropológico (Achilli, 2005). Este permite dar cuenta de las experiencias de los sujetos sin perder de vista la centralidad de los contextos cotidianos a la hora del análisis de sus prácticas y sentidos. Se toma como referencia empírica a la oferta educativa local de nivel secundario para la modalidad, conformada por un programa municipal (PAEBJA) y centros educativos dependientes de la Provincia (CENMA). El abordaje propuesto asume la importancia de llevar adelante un proceso dialéctico entre la producción de datos, propia del trabajo de campo, y la producción de lo que se denomina trabajo teórico, a partir de la construcción de avances analíticos interpretativos (Rockwell, 2009).

A lo largo del año 2022 se realizaron una serie de observaciones y entrevistas en un CENMA Anexo de la ciudad. Se presentarán algunos de los emergentes observados.

En una primera instancia, se pudo dar cuenta de cómo el equipo directivo (conformado por una coordinadora administrativa y un coordinador pedagógico) traduce la política educativa a partir de la lectura que tienen en relación a la vida cotidiana de las y los estudiantes. En diversas ocasiones el coordinador da cuenta de cómo la configuración de la modalidad en pandemia significó reconocer la complejidad de las condiciones en los hogares de estudiantes y la institución se vio forzada a habilitar mecanismos para la autogestión de los horarios, el tiempo destinado al cursado y la realización de actividades.

En las clases observadas se puede dar cuenta de cierta persistencia de estas prácticas. Ejemplos de esto son: la importante presencia de celulares en las actividades cotidianas de las y los estudiantes, siendo herramienta de uso continuo para consulta incluso ante la resistencia de docentes; la circulación de los materiales de clase por WhatsApp, gestionados en muchos casos por los mismos estudiantes; cierta resistencia para la incorporación de artefactos como computadoras provenientes del Programa Conectar Igualdad, ante la preferencia por el trabajo con equipos propios como

celulares o tablets; la realización de buena parte de las actividades en hogares o grupos autogestionados por fuera del espacio áulico.

En muchos casos estas aparecen en los discursos del equipo directivo y docentes como “continuidades indeseadas” de la pandemia, mientras que para el grupo de estudiantes están asociadas al repertorio corriente de sus prácticas escolares.

Estas observaciones se constituyen en marcas de la apropiación de estudiantes de su trayectoria educativa, al tiempo que sus preferencias en relación a los modos de uso de las TD emergen como una dimensión central para dar cuenta de su posicionamiento a la hora de definir las prácticas escolares. La relación de las y los estudiantes con las TD aparece de esta manera como parte de una nueva arena en la definición de la políticas, dando cuenta de la importancia de indagar sobre los *imaginarios tecnológicos* (Winocur, 2009) que toman lugar en el proceso de configuración de estas prácticas, así como los contextos y trayectorias en los que se construyen.

Bibliografía

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social: Los desafíos de transmitir un oficio*.

Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU).

Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica.

Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2 y 3.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares.

Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1, 28–38.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1. ed). Paidós.

Winocur, Rosalía. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: La conexión como espacio de control de la incertidumbre* (Primera edición, primera reimpresión 2010).

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Siglo Veintiuno.

Escaleras y toboganes: las prácticas de enseñanza y el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Narrativa pedagógica de una experiencia de formación continua situada de los docentes del CENS de la modalidad de jóvenes y adultos de Mendoza en el período 2020

María Fabiana Vega, Universidad Nacional de Quilmes, ma.fabianavega@gmail.com

Palabras clave: TIC-Narrativas pedagógicas-Formación continua situada-Emergentes-Potencialidades

Contenido

El uso de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la modalidad de jóvenes y adultos, fue progresivo, problemático y resistido hasta el año 2020, cuando la suspensión de actividades presenciales como consecuencia de la propagación y pandemia de COVID-19, provocó su incorporación inmediata en las prácticas de enseñanza. Ante este panorama, los docentes tuvieron la posibilidad de formarse para enfrentarse a estas circunstancias inéditas. El objetivo principal de esta investigación es revisar e interpelar una experiencia de formación continua situada de los docentes del CENS 3-488 Sin Nombre del departamento de Guaymallén de la provincia de Mendoza en la convergencia de las prácticas de enseñanza con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación desde la narrativa pedagógica. La investigación es cualitativa, respondiendo al enfoque (auto) biográfico mediante el uso de la redacción de narrativas pedagógicas de los docentes que participaron del taller dictado a lo largo del 2020 y que continuó al año siguiente. En la lectura de las narrativas pedagógicas se identifican las emergencias y las potencialidades que surgieron en la convergencia de conocimientos pedagógicos y tecnológicos.

La interrupción de las clases presenciales en marzo del 2020 trajo como consecuencia que cada institución educativa se replanteara cómo continuar con el dictado de clases y la evaluación de los estudiantes de forma totalmente virtual, teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes no contaban con los medios y la capacitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La segunda mitad de marzo de 2020 sirvió para replantear la forma de trabajo recurriendo a recursos y aplicaciones conocidas por los estudiantes y por los docentes. La institución educativa en donde se llevó a cabo la experiencia cuenta con un núcleo, y tres aulas anexas ubicadas en distintas zonas del departamento de Guaymallén. A principios de abril, y observando que la suspensión de actividades presenciales era indefinida, se reúne el equipo de orientación pedagógica junto con la directora y las preceptoras de cada aula para evaluar los primeros avances del trabajo virtual y analizar los pasos a seguir. La necesidad de proporcionar a los docentes herramientas,

recursos TIC y estrategias para sus prácticas de enseñanza en un entorno desconocido era inminente. Hasta ese momento, se trabajó poco a poco para que los docentes y los estudiantes se “acomodaran” a estas circunstancias inéditas. Por lo tanto, se decide organizar instancias de formación continua situadas para los docentes. En el mes de junio, se dicta el taller “Escaleras y toboganes: uso de TIC en el CENS” donde se les brinda a los docentes no solo herramientas y aplicaciones para sus clases virtuales para enseñar y evaluar sino también la posibilidad de reflexionar sobre las potencialidades pedagógico-didácticas de esta propuesta para que continúe una vez que se vuelva al aula de forma presencial.

Este proyecto de investigación visibiliza la modalidad y sus problemáticas. Particularmente, para la planificación de instancias de formación continua sobre las prácticas de enseñanza con uso de las TIC a los jóvenes y adultos. Se impone también la necesidad de revisar algunas representaciones sobre los estudiantes y los docentes en esta modalidad.

Generalmente, se da por supuesto que los estudiantes que asisten a cada CENS ya han desarrollado diferentes capacidades tales como aprender de forma autónoma, usar crítica, creativa y responsablemente distintos artefactos culturales, emplear estrategias cognitivas y metacognitivas para la construcción de conocimientos (Dirección General de Escuelas, 2015) y así pueden desempeñarse de manera tal que finalicen sus estudios secundarios y manejen las TIC por el solo hecho de poseer un celular y conectividad. Por otra parte, se piensa de los docentes, quienes, por tener acceso a diferentes dispositivos, podrían dar cuenta de sus habilidades TIC. Sin embargo, la experiencia del año 2020 dejó al descubierto que estas suposiciones no parecieran ser ciertas. Cada institución mutó de la noche a la mañana arbitrando los medios necesarios para que cada estudiante continuara con su trayectoria pedagógica, y se le dio libertad a los docentes de utilizar las aplicaciones y los recursos con los que estaban familiarizados para sus prácticas de enseñanza. Tanto desde la Dirección General de Escuelas como la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA) de la provincia de Mendoza se emitieron resoluciones para continuar con la enseñanza y la evaluación de los estudiantes regulares y egresados, buscando otras metodologías y estrategias para el trabajo virtual. Cada CENS se vio en la obligación de implementar y adoptar recursos y aplicaciones de uso recreativo con un fin pedagógico, sin considerar incluso cuáles serían los resultados de su utilización en un futuro inmediato, ya que la responsabilidad de la escuela y sus docentes fue la de continuar y sostener las prácticas de enseñanza a como dé lugar.

Edelstein (2000) nos recuerda “la enseñanza como una actividad intencional” (p. 2) e invita a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza como un espacio para explorarlas, pensando qué significa ser docente en un contexto determinado. Mediante su análisis, se pone en valor “la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia” (Edelstein, 2000, p. 4). Es por ello que esta investigación revisa e interpela esta experiencia de formación continua situada, recuperando las voces de los docentes del CENS 3-488 a través de sus narraciones pedagógicas sobre lo que transitaron en sus prácticas de enseñanza con uso de TIC durante el 2020. La documentación de estas narraciones es “una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan” (Suárez, 2012, p. 71). Por lo tanto, esta investigación responde *qué emergencias y potencialidades surgieron en la convergencia de los conocimientos a los que los docentes estuvieron expuestos en la formación continua situada durante el 2020*. Mediante la narración de las vivencias, este es un primer paso hacia la sistematización de las experiencias en la modalidad de jóvenes y adultos.

Referencias bibliográficas

DGE (2005). *Diseño Curricular Provincial. Nivel Secundario. Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Dirección General de Escuelas. <https://www.mendoza.edu.ar/disenocurricular-de-educacion-permanente-de-jovenes-y-adultos-nivel-secundario/>

Edelstein, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica*, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As.: Miño y Dávila.

Suárez D. H (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. En Sverdlick, I. (comp.) *La investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/la-investigacion-educativa.pdf>

Procesos de formación docente inicial y de alfabetización de jóvenes y adultos

Gloria Edith Beinotti, Centro de investigaciones Maria Saleme de Burnichon,

gloriabeinotti@gmail.com

Palabras clave: FORMACION DOCENTE INICIAL - EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS – ALFABETIZACIÓN

Contenido

En este resumen, abordo, en primer término, los desafíos de la formación de los futuros maestros y maestras de nivel primario para la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), específicamente lo relacionado con los procesos de apropiación de la cultura escrita. Para ello, recupero algunos puntos de mi tesis doctoral titulada “Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”¹. Para finalizar planteo nuevos interrogantes que hacen a la formación de docentes y educadores centrada en las prácticas de cultura escrita de los sujetos destinatarios de la EPJA.

En el marco de la formación docente inicial (FDI) orientada en EPJA se visibilizan desconocimientos y supuestos de las futuras docentes², contruidos antes de su ingreso al profesorado, sobre los sujetos jóvenes y adultos y las prácticas de cultura escrita que estos desarrollan en una escuela primaria de la modalidad. Desconocen la existencia de jóvenes y adultos que no leen y escriben de manera autónoma y convencional, lo que se entrama con los supuestos de que por el solo hecho de ser adultos deberían escribir “correctamente” y que solo los niños y niñas se encuentran en procesos de alfabetización inicial.

Sin embargo cabe destacar que en el transcurso del profesorado, las estudiantes construyen nuevos conocimientos. Por una parte, que los sujetos de la EPJA poseen intereses y deciden asistir a la escuela, que son “personas activas, con propósitos claros que están muy lejos de responder a moldes cerrados” (Lorenzatti, 2009, p. 146). Por otra parte, que en la escuela aprenden a leer y a escribir,

por ejemplo a escribir una carta a sus hijos expresándole sus sentimientos y a leer textos de literatura; o sea que desarrollan prácticas de escrituras con “...usos reales; es decir, la producción de textos escritos con un fin y una utilidad genuina” (Kalman, 2004, p. 124). Los que se entran con otro conocimiento: sobre la relevancia de la enseñanza y de su trabajo como enseñantes.

Este proceso de construcción de conocimientos por parte de las estudiantes no es azaroso, en el mismo se entretajan políticas curriculares y decisiones institucionales. El Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Córdoba (2014), prescribe una unidad curricular (UC) denominada “Alfabetización inicial” correspondiente a la “formación común”³ que menciona contenidos relacionados con los sujetos de la modalidad EPJA⁴ y sugiere en el marco de UC de definición institucional⁵ el Seminario III: “La cultura escrita en jóvenes y adultos” (p. 206). Entre las múltiples decisiones institucionales destaco: la opción por la orientación EPJA, “mover” ciertos contenidos entre los espacios de definición institucional⁶ y promover la realización de observaciones en escuelas primarias de jóvenes y adultos.

Esta última decisión institucional es significativa ya que para las estudiantes los desarrollos conceptuales estudiados no “alcanzan” para comprender lo referido a los procesos de construcción de conocimientos en torno a la cultura escrita, sino que cobran relevancia al conocer la cotidianeidad de una escuela primaria y a los sujetos de la modalidad. Así, en el marco de la FDI con orientación en EPJA y en relación con la alfabetización de jóvenes y adultos se entran la observación y análisis de clases de la escuela común para niños y niñas y de la escuela de jóvenes y adultos y los contenidos prescriptos para la formación común y para la orientada que permiten la lectura de diversas perspectivas sobre la alfabetización y las prácticas de cultura escrita, como sostiene una estudiante: “leímos todas”.

Sin embargo, se evidencia una vacancia didáctica (Beinotti 2021; 2023), “cómo” enseñar a leer y escribir a jóvenes y adultos.

A partir de los hallazgos y de la reflexión crítica (Freire, 2005) sobre las prácticas de acompañamiento a educadores y docentes que desarrollan procesos de alfabetización con jóvenes y adultos, se abren nuevas preguntas de investigación: cómo construyen los docentes y educadores sus prácticas de enseñanza de cultura escrita con jóvenes y adultos; qué conocimientos ponen en juego; y cómo se imbrican estas prácticas y los conocimientos que en las mismas circulan, con sus trayectorias laborales y formativas.

¹ Doctorado en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti.

² Las entrevistas fueron realizadas a seis estudiantes, mujeres entre 20 y 29 años.

³ Denominación dada por el propio DCPEP para aquellas UC que conforman la estructura curricular del mismo.

⁴ En el eje “Alfabetización inicial en los primeros grados de la Educación Primaria” uno de los contenidos sugeridos es “La selección -secuenciación de contenidos de alfabetización, los propósitos de enseñanza y las estrategias específicas en la alfabetización de jóvenes y adultos.” (p. 181).

⁵ El DCPEP habilita la posibilidad de “delinear recorridos formativos” (p. 21), entre las que encuentra la “Educación de Jóvenes y Adultos”, las cuales son definidas por cada institución formadora.

⁶ El tratamiento de la temática de la alfabetización se desarrolló en el inicio de la carrera, a partir de una decisión institucional en la cual algunos de los contenidos sobre alfabetización y cultura escrita sugeridos en el DCPEP para el Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos “pasaron” al Seminario I en primer año del profesorado: “Apropiación, cultura escrita y escuela. Proceso de alfabetización” (programa Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos, 2014, p. 2).

Referencias bibliográficas

Beinotti, G. (2021). *Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Beinotti, G. (2023). La formación docente inicial con orientación en EPJA. Recortes de contenidos y construcción de conocimientos. En *Jóvenes y adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas*. Lorenzatti, M. del C. y Ligorria, V. (Comps.) Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Dirección General de Educación Superior. (2015). *Diseños Curriculares Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Recuperado de https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Secretaría de Educación Pública. Siglo XXI Editores.

Lorenzatti, M. del C. (2009). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

“¿Cuándo se da clases?”: Procesos de apropiación del quehacer docente de los tutores estudiantiles en el campo de la EDJA, en contexto de pandemia

**Valentina Saldari, Escuela de Ciencias de la Educación- FFyH- UNC,
valentina.saldari@mi.unc.edu.ar**

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos, quehacer docente, apropiación.

Contenido

La presente ponencia busca compartir avances de una mirada sobre una experiencia extensionista, la cual se constituye en campo empírico en el marco de un proyecto de investigación radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH)- Universidad Nacional de Córdoba, titulado “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimientos”, dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti.

El proyecto analiza las prácticas educativas de jóvenes y adultos desarrolladas en diferentes espacios sociales e institucionales de la modalidad e indaga el desarrollo de procesos formativos y las trayectorias socioeducativas de los docentes de la EDJA.

Uno de los objetivos del mismo persigue construir conocimiento sobre la práctica de los educadores desde una mirada relacional, atendiendo a las políticas para la modalidad, la composición heterogénea de los sujetos participantes y sus trayectorias socioeducativas y laborales, las realidades cotidianas de los sujetos sociales destinatarios de las prácticas y los procesos de apropiación de conocimientos que se generan.

En el presente escrito abordaré este objetivo del proyecto. Para ello presentaré aproximaciones al análisis de los procesos de apropiación del quehacer docente de los tutores estudiantiles de un Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultes (PAEBJA), en contexto de pandemia. El PAEBJA es una política pública perteneciente al municipio de Villa María, provincia de Córdoba. Se crea en el año 2016 con la necesidad de garantizar el acceso a la escolaridad básica y acompañar a los ciudadanos que no hayan finalizado los estudios obligatorios, en un contexto de desfinanciamiento de la educación pública. Bajo este propósito, desde su creación, el Programa contempla la necesidad de los tutores estudiantiles para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes y adultos participantes, habilitar el sentido de pertenencia al PAEBJA, prevenir el retiro de los estudiantes fortaleciendo la escucha y el reconocimiento de sus realidades y consolidar al colectivo como sostén de las trayectorias educativas (Lorenzatti, 2020). Con el advenimiento coyuntural de la pandemia del Covid 19, las medidas de ASPO, obligaron a situar la propuesta educativa exclusivamente en la virtualidad. En este contexto, se convoca nuevamente a los tutores estudiantiles, estudiantes avanzadas en su formación docente inicial, pertenecientes a Institutos Superiores de Formación Docente y a la Universidad Nacional de Villa María, quienes acreditan como práctica docente su participación en el PAEBJA.

En esta línea, el Programa crea un espacio formativo y colectivo bajo la modalidad de Seminario pensado para los tutores estudiantiles, donde genera instancias de reflexión respecto a la especificidad de las prácticas educativas con jóvenes y adultos, historiza el programa como espacio institucional donde se sitúa la práctica de los tutores estudiantiles, y convoca a los tutores estudiantiles a tomar decisiones sobre el quehacer docente en la práctica con los estudiantes del PAEBJA y en estas condiciones contextuales: contemplar las condiciones de accesibilidad y conectividad de los estudiantes jóvenes y adultos, analizar las herramientas tecnológicas, su consumo de datos y sus formatos en cuanto a limitaciones y potencialidades de uso, reflexionar sobre los modos de crear y presentar las actividades, sostener y repensar las mediaciones con los contenidos y los intercambios de los estudiantes, desentramar la especificidad de las consignas y el sentido de aquello que se demanda a los destinatarios, pensar las maneras de construir las devoluciones en tanto estrategias evaluativas formativas del proceso de aprendizaje de los jóvenes y adultos.

Este trabajo pretende compartir en las Jornadas avances respecto al análisis de los interrogantes, las discusiones y las decisiones plasmadas por los tutores estudiantiles en el Seminario formativo respecto a su quehacer docente (dentro del PAEBJA y en contexto de pandemia) y qué acontece con estas en el transcurso del tiempo a medida que los procesos de apropiación se desarrollan.

El concepto de apropiación es abordado desde las teorías de la acción social (Rogoff, 1997; Lave y Wenger, 1991) y entiende que toda actividad (en este caso, las prácticas docentes enmarcadas en el PAEBJA bajo la figura de tutores estudiantiles) se desarrolla en una comunidad de práctica donde los miembros ofrecen guías para aprender modos de participar legítimamente en coherencia al propósito social que se persigue. La transformación experimentada por el sujeto mientras participa de esta actividad es lo que se denomina apropiación.

El abordaje de esta investigación pretende ser un estudio socioantropológico, de corte etnográfico puesto que permite aproximarse a la cotidianeidad social de los procesos estudiados sin perder de vista la interrelación dialéctica de ésta con los procesos estructurales y socio-históricos más generales en los que dicha cotidianeidad se inscribe (Achilli, 2005).

Referencias bibliográficas

- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press (16th. printing)
- María del Carmen Lorenzatti (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local*. Ed. UniRio.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Programa de Reinserción Escolar para mujeres adultas madres “Aula Mamá”

Lisandro Alberici, FFyH-UNC, lisandroalberici@gmail.com

Palabras clave: Mujeres, Madres, Enseñanza de Ciencias Sociales

Contenido

La presente ponencia se desarrolla a partir del Trabajo de Integración Final de la Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales de la FFyH-UNC, el cual se encuentra en proceso de evaluación. Se analiza el Programa de Reinserción Escolar “Aula Mamá” que es una propuesta educativa dentro de la modalidad semi-presencial de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba destinado a mujeres madres mayores de 18 años que no han culminado sus estudios secundarios.

La investigación analiza de qué manera la enseñanza de las Ciencias Sociales puede contribuir a generar lazos de solidaridad y empatía en un contexto signado por un avance conservador y neoliberal, donde el presentismo parece borrar toda huella del pasado y ensombrecer las perspectivas de futuro (HARTOG; 2019). Para ello, se trabaja a partir de la experiencia del Aula Mamá de Barrio Ejército Argentino de la ciudad de Córdoba. Se trata de un programa educativo creado por el

Ministerio de Educación y la Secretaría de Equidad de Córdoba que, en el marco de la Ley Nacional de Educación, busca garantizar el derecho a la educación secundaria a mujeres jóvenes y adultas que son madres y no culminaron dicho nivel escolar. Se propone la apertura de escuelas para adultos en forma de anexos de CENMAs, replicando el modo en que dicha modalidad se extendió en la provincia (LORENZATTI; 2019) pero proponiendo la articulación con espacios no educativos, en particular, con las Salas Cuna provinciales para que las mujeres puedan delegar el cuidado de sus hijos al momento de estar en la escuela, a la vez que es el lugar donde funcionaría la escuela.

A partir del análisis de la experiencia retomando los aportes teóricos sobre la micropolítica en la escuela de Stephen Ball (BALL; 1987), se puede observar que la puesta en acto de dicho programa implica un proceso de interpretaciones, negociaciones y creaciones por parte del equipo docente que permite un funcionamiento que se distancia de lo que prevé su creación. Al ser un anexo, la principal autoridad jerárquica en territorio es la coordinadora pedagógica, motivo por el cual se ha recogido su experiencia a través de una entrevista. A partir de ella, se pueden observar que la puesta en acto implica un proceso de negociación en tres niveles: (i) con el equipo directivo, con quienes se coordinan tareas de índole administrativa y se articulan experiencias pedagógicas, aunque esto último queda mayoritariamente bajo la potestad de los actores en territorio; (ii) con los espacios barriales, observándose una distancia con la Sala Cuna, debido a que su funcionamiento efectivo se dio primero en el Centro de Jubilados y luego en el Centro Vecinal, observándose aquí que los vaivenes en la conducción política del mismo repercuten en las actividades del espacio educativo; y (iii) con el equipo docente, con quienes se desarrollan diferentes debates sobre el modo en que se dictan las clases (tensión entre clase regular y formato tutoría), el uso de los módulos de educación a distancia (tensión en torno a lo que la coordinadora llama el recorte situado de contenidos) y con respecto a la perspectiva de género (tanto en la forma de la enseñanza como sobre el sentido mismo del programa). Todos estos interpretaciones y debates logran un equilibrio que permite que el espacio funcione más allá de lo prescripto, transformando el formato escolar tradicional y generando experiencias que buscan tender lazos de solidaridad y sororidad entre las estudiantes.

Dentro del mismo equipo docente, se presenta el debate de por qué es necesario un espacio solo para mujeres. Esto no es ajeno a los debates socialmente presentes, por lo que el análisis continúa indagando acerca de quiénes son las sujetas a las que se destina el programa. Se aborda un análisis cualitativo y cuantitativo, mediante el cual se observa que las estudiantes han sufrido un proceso de domesticidad excluyente (MIRANDA; 2010) que implicó que tuviesen que abandonar sus estudios secundarios en su momento y que dificulta la posibilidad de cursado en la actualidad. Es por ello que las estudiantes se encuentran en un permanente proceso de negociación entre los tiempos destinados al trabajo (remunerado y doméstico no pago) con el tiempo escolar.

En ese marco, a partir de la flexibilidad que propone el programa, se construye un contrato pedagógico situado entre docentes y estudiantes que contempla las biografías personales y escolares, adaptando la propuesta para garantizar el derecho a la educación. En la puesta en acto, el equipo docente propone diferentes formas de encuentro que no están previstas para la modalidad semipresencial como son las salidas educativas, la realización de actos escolares, una feria de producciones artesanales en el barrio, entre otras. Estas acciones permiten que las estudiantes puedan habitar el espacio público históricamente habitado por varones, ejerzan su derecho a la educación y tejan redes de solidaridad y sororidad entre pares.

En este marco, la propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales se basa en los módulos de educación a distancia. Se analiza que dichos módulos presentan como ventaja la posibilidad de hacer un recorrido con autonomía, a la vez que la Historia que presentan es desde una visión de la historia

problema, anclada en la multicausalidad y la multitemporalidad. De todos modos, se presenta una incipiente vinculación interdisciplinaria, siendo la Historia la disciplina preponderante, a la vez que no presenta una perspectiva de género en la construcción del saber histórico. Es en el espacio de Psicología Social (que integra el mismo área en la propuesta curricular) y en los complementos que introduce el equipo docente (evaluaciones y actos escolares) donde se observa la introducción de esta perspectiva, buscando cuestionar los roles tradicionales de género y visibilizar el papel de las mujeres en la Historia.

En cuanto al aprendizaje, se observa que es fundamental el proceso de acompañamiento por parte del docente ya que permite generar preguntas, lecturas compartidas, debates y otros aspectos centrales en el aprendizaje de la Historia (AISENBERG; 2018). La autonomía que van logrando las estudiantes se da de manera procesual, por lo que se observa que las trayectorias completamente a la distancia o virtualizadas por el APSO se presentan menos potentes. Por el contrario, el acompañamiento presencial posibilita que las estudiantes desarrollen un sentido crítico desde el pensamiento histórico (PAGES; 2019). Se observaba que la introducción de una Historia para las mujeres es una condición fundamental para ello, ya que las estudiantes logran interpretar su realidad presente desde una comprensión del pasado y comienzan a generar iniciativas para pensarse a futuro desde lo personal y lo colectivo.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2018) Leer y escribir textos de Cs. Sociales en la escuela. Entrevista a Beatriz Aisenberg. *Revista 12ntes N° 43. Leer y escribir en Ciencias Sociales y Naturales.*

Ball, S. (1987). La micropolítica de la escuela. Ed. Paidós.

Hartog, F. (2019) Ya no se puede entrever el futuro. *Revista Ñ, Ideas. Clarín.*

Lorenzatti, M., Tosolini, M. y Ghione, P. (2019). La educación de jóvenes y adultos en Córdoba: 1998-2017. En III Encuentro Latinoamericano escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en América Latina: políticas, formación y prácticas.

Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Abril-julio. Volumen 15. Número 45.*

Pages, J. (2019). *Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro.* El Futuro del Pasado.

“Los materiales educativos elaborados para EPJA primaria en pandemia: aportes para la enseñanza de la matemática”

**Lucrecia Saavedra, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH,
lucrecia.saavedra@mi.unc.edu.ar**

Palabras clave: Enseñanza de la matemática. EPJA. Pandemia. Materiales de enseñanza.

Presentación:

En esta presentación comparto avances del trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación (ECE, FFyH, UNC) en curso denominado “Estudio de materiales educativos elaborados para EPJA

primaria en pandemia: aportes para la enseñanza de la matemática”, realizado bajo la Dirección de la Dra. María Fernanda Delprato y la Co-dirección de la Dra. Mariana Alejandra Tosolini.

Esta investigación se propone desentrañar las orientaciones que aportaron los materiales educativos, elaborados y distribuidos en diversos soportes, diseñados desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para el Nivel primario de la modalidad EPJA, tomando como “caso” la enseñanza de la Matemática.

Durante el período de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio iniciado en marzo de 2020, comenzaron a circular multiplicidad de materiales educativos y propuestas de intervención en diversos formatos y plataformas tendientes a atender la continuidad escolar.

La elaboración y distribución de materiales educativos en diversos soportes materializó una forma de intervención del Estado para garantizar la continuidad pedagógica a través de un conjunto de disposiciones normativas. Esta fue una respuesta de la política educativa casi inmediata a la situación de excepcionalidad.

El diseño de materiales educativos como una respuesta a la continuidad pedagógica y como estrategia de intervención político-pedagógica del Estado en esta coyuntura, interesa ser indagada en términos de los focos de trabajo que se ponen en juego en dichos materiales.

La indagación se desarrolla desde una perspectiva socio antropológica, incluyendo en su **diseño de investigación** dos fuentes diversas. Por un lado, la lectura y análisis de documentos, más específicamente materiales educativos propuestos por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba para la enseñanza matemática en EPJA primaria en el contexto de pandemia. Paralelamente trabajamos mediante entrevistas a docentes con trayectoria en EPJA, que incluyeron o no estos materiales en sus prácticas durante el proceso de pandemia.

La lectura y análisis de documentos busca caracterizar los materiales educativos mencionados con el propósito de indagar los rasgos que asumieron las políticas de acompañamiento y orientaciones para la enseñanza remota en la modalidad y nivel seleccionados. La noción de “dispositivo” (Rivas, 2019) permite pensar a estos materiales como mecanismos recurrentes con una lógica propia de intervención, que condicionan a los actores y a las instituciones y que conectan el Estado con las prácticas pedagógicas.

Avances y desafíos analíticos

Interesa compartir avances realizados en el trabajo con una de las fuentes propuestas (el análisis de materiales educativos), comunicando decisiones construidas y desafíos asumidos para la sistematización y su análisis.

En este análisis documental inicialmente emprendimos una fase de exploración de materiales educativos para EDJA en el blog del equipo técnico de [DGEJyA](#), repositorio digital de materiales educativos y normativas vigentes para la modalidad.

Posteriormente caracterizamos dichos documentos, tarea en la que estamos en este momento. Su propósito es analizar concepciones de sujeto, concepciones de conocimiento y tipos de actividades que ofrecen desde su formulación. Para este análisis retomamos aportes de Rockwell (2009) en torno al tratamiento de documentos, acerca de qué dicen y cómo enmarcan las prácticas de la experiencia escolar.

En una primera aproximación advertimos que se encuentran múltiples enlaces y referencias a una variedad de producciones, formuladas en contexto de pandemia o reformuladas a partir de documentos anteriores.

Este hallazgo devino del modo de registro y sistematización generado de la exploración realizada. Construimos un cuadro de doble entrada en excel para organizar los materiales hallados para favorecer una lectura descriptiva.

En el proceso, la tabulación comenzó a mostrar superposiciones, repeticiones y recurrencias, conformando una cadena de enlaces o entramados difícil de descifrar inicialmente. Esta forma de tabulación también permitió advertir modos en que se configuraron canales de circulación.

Para desentramar armamos un esquema manuscrito, a modo de borrador, que grafique las múltiples relaciones e inter-referencias de estos documentos con otros documentos y entre sí. Esta tarea permitió elaborar una primera aproximación a un repositorio de documentos en respuesta a las demandas emergentes en contexto de pandemia. Este repositorio se constituye en una serie de documentos elaborados para acompañar la toma de decisiones desde el nivel de supervisión, equipos de gestión, y por cada docente.

Como mencionara, este compilado incluye documentos elaborados en instancias anteriores a la pandemia, materiales educativos elaborados con anterioridad proyectados para otros fines, pero que se recuperan para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en la emergencia sanitaria.

En el recorrido por ese repositorio pudimos reconocer algunas primeras notas analíticas para aproximarnos a los focos de trabajo de este dispositivo:

- Se recuperan documentos que ofrecen **orientaciones para la “escuela remota”**, modalidad previa a la pandemia formulada para acompañar a estudiantes que optan por completar sus trayectos a través de exámenes libres. Esta alternativa contempla un sistema de tutoría.
- Se presenta un documento que ofrece **orientaciones para elaborar materiales** para EDJA en pandemia, en el que se proponen sitios virtuales en los que circulan producciones, como banco de propuestas didácticas y páginas oficiales nacional y provincial.
- Junto a estos dos ejes, circulan una serie de **documentos “satélites”** que citan y enlazan los mismos recorridos, es decir, por diferentes enlaces se puede acceder a los mismos documentos.

En todos los casos, el **único material educativo** que se menciona para el trabajo en la modalidad nivel primario son los **“Cuadernos de Estudio”**, elaborados en 2019 para acompañar a estudiantes en la preparación de exámenes libres. Este material es una propuesta orientada a desarrollar contenidos de los diferentes espacios curriculares del **segundo ciclo** de la escuela primaria, con tutoría.

En este análisis se busca caracterizar los focos de acompañamiento puestos en juego para diseñar orientaciones en la enseñanza de matemática a docentes de EPJA. Posteriormente los pondremos en tensión con los desafíos reconocidos por docentes de la modalidad en el contexto de pandemia.

Líneas futuras de indagación

A partir de este recorrido, como perspectivas de continuidad derivadas del trabajo documental, proyectamos algunas cuestiones a indagar con otras fuentes complementarias:

- vías de acceso a documentos que hayan sido referentes para el acompañamiento de la tarea docente en pandemia;

- valoraciones acerca de la efectividad de estos documentos a la hora de atender las necesidades para la continuidad pedagógica y la vinculación;
- inclusión en estos materiales de demandas planteadas desde la dimensión institucional/aula;
- identificación de otros materiales educativos que circularon

A partir de estas cuestiones estamos generando contactos con docentes y directivos de Nivel primario de EPJA de la ciudad de Córdoba y definiendo guiones de entrevistas. Su propósito es recuperar sentidos y significados sobre maneras singulares en que los “dispositivos”, como procesos globales estructurales y simbólicos, se pusieron en acción.

Referencias bibliográficas:

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Bs As. Paidós.

Rivas, Axel; Mezzadra, Florencia y Veleda, Cecilia (2019) *Caminos para la Educación: Bases, esencias e ideas de Política Educativa.* Cap. I. Granica. Buenos Aires – México – Santiago – Montevideo.

Sitios consultados:

Equipo Técnico D. G. E. J. y A.: <https://equipotecnico-dgeja.blogspot.com/>

CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES Y PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE SAN JUAN

**Marcia Miguel , FFHA-UNSJ,
miguelmmarcia@hotmail.com
Silvana Peralta, FFHA-UNSJ,
silvanaaliciaperalta@gmail.com Patricia Zuliani, FFHA-
UNSJ, patrizuliani@gmail.com**

Palabras clave: Estudiantes- Prácticas docentes- EDJA

Contenido

El trabajo que se presenta forma parte de la investigación denominada “La Inclusión educativa en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Políticas públicas y trayectorias educativas en la provincia de San Juan” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

En esta oportunidad damos cuenta de la caracterización de estudiantes de nivel secundario y la relación con las prácticas docentes cotidianas desarrolladas en los Centros de Enseñanza Secundaria (CENS) de la provincia. Presentamos, por un lado, las reflexiones metodológicas que construimos a partir de los modos de acceder al campo empírico, en el contexto de pandemia y por el otro lado, un análisis reflexivo referido a los hallazgos específicos en el campo educativo, vinculados a la temática central del trabajo. En relación con el primer proceso, si bien, inicialmente pudimos hacer algunas aproximaciones metodológicas desde la presencialidad, el contexto de aislamiento y distanciamiento social nos obligó a hacer uso de la virtualidad para acceder al “campo empírico digital” como camino metodológico exclusivo y excluyente. En este sentido, modificar las formas habituales de hacer investigación social conlleva también modificaciones en sus bases teóricas, epistemológicas y analíticas.

Apelando a los aportes de la antropología digital (Horst y Miller, 2012, p. 17) y la etnografía digital (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tachi, 2016, p. 8), intentamos abordar y comprender algunas de las relaciones y los significados, sociabilidades y subjetividades que se construyen en el campo de lo digital. Nuestra experiencia en el campo empírico digital permitió advertir, en primer lugar, las modificaciones de las dimensiones espaciotemporales en que se realizan las comunicaciones. En segundo lugar, cómo esto habilita nuevas formas de recolectar datos cualitativos así como nuevas escenas en dónde recolectarlos, lo que hace del trabajo de campo digital una práctica diferenciada a la práctica cualitativa convencional.

En nuestro caso, y atentas al objetivo de describir lo más fielmente posible a la población estudiantil, tuvimos que definir nuevas formas para construir la muestra con la que trabajamos, los instrumentos utilizados y los procesos analíticos empleados para trabajar con la información recolectada.

El intermitente tiempo de presencialidad escolar nos permitió realizar dos entrevistas a directivos de instituciones educativas. El resto de las entrevistas se hizo sincrónicamente por videollamadas y en los casos en que los informantes tenían dificultades en la conexión, la entrevista adquirió las características de un cuestionario que fue contestado por audio de whatsapp. Las encuestas fueron diseñadas a partir de un formulario electrónico de Google y podía ser contestada por medio de distintos dispositivos, celular, computadora, tablet, etc. En este sentido, la elección del formulario electrónico tuvo que ver con la capacidad del mismo para brindar una interfaz responsive.

Con la información relevada, 36 encuestas a estudiantes, 7 entrevistas semiestructuradas, a directivos y docentes y una entrevista en profundidad a un estudiante, se conformó una base de datos que permitió realizar un análisis, con distinto grado de profundidad, de la muestra constituida. Se caracterizó a los agentes institucionales en sus condiciones objetivas, subjetivas, materiales y simbólicas.

Entre algunos aspectos que caracterizan a los estudiantes de nivel secundario de la EDJA en la provincia de San Juan destacamos que la mayor población estudiantil se encuentra en la franja etárea entre los 17 y 26 años. En su mayoría residen en departamentos del gran San Juan. En relación a su situación laboral se observa que el porcentaje mayor está representado por los estudiantes que están desocupados y buscan trabajo; mientras que un porcentaje significativo de estudiantes si bien trabaja, lo hace en empleos de bajo nivel de formalidad, destacándose el desempeño en la cosecha, en albañilería, empleo doméstico y ayudantes de taller mecánicos. Con respecto a la escolaridad previa y rendimiento académico una mayoría asistió la escuela secundaria previamente y al consultarles sobre los motivos que declaran por los cuales la trayectoria fue interrumpida, en su mayoría declaran que es debido a situaciones familiares y económicas.

La caracterización en torno a la situación patrimonial, la estructura y volumen de diferentes formas de capital de los estudiantes de nivel secundario de los Centro Educativo de Enseñanza Secundario (CENS) se puso en relación con las prácticas y discursos institucionales, construyendo, de este modo, algunas conclusiones en torno a la inclusión educativa. Las *trayectorias educativas* de los estudiantes excede lecturas homogéneas respecto del “modo de ser estudiante” en la modalidad educativa abordada. Mayoritariamente tienen recorridos discontinuos. Ensayan diversas estrategias para resistir los efectos de la relegación social y mantenerse en el sistema educativo. Sus experiencias nos permiten mostrar que en ocasiones estos espacios funcionan como el ámbito que los excluye para “tener un lugar”, mientras que otros, se visibilizan como la posibilidad de resistir la exclusión, de seguir en el sistema afirmando el derecho a ser, a permanecer, a insistir y resistir. Dinámica que interpela las políticas educativas estatales que bajo miradas totalizantes, opacan y ocultan las desigualdades. Sabemos, entonces, que la inclusión educativa conlleva decisiones éticas y políticas que tensionan las condiciones objetivas y subjetivas (Peralta, S., Benítez, B., Miguel, M., Zuliani, P., Carelli, S., Millani, A., Lucero, S., Díaz, M. 2020, p. 413)

En relación a las prácticas docentes, visualizamos que las diversas formas que adopta el trabajo escolar en los CENS están vinculadas a la concepción que se tiene sobre los estudiantes. Los atributos que los docentes asignan a los jóvenes y adultos resultan significativos para explicar las características de su práctica docente.

En general se describe a la población de estudiantes desde la carencia, sobre todo refieren a la escasez de bienes materiales, de medios para ganarse la vida; y, en consonancia con ello, las políticas públicas y educativas que se mencionan son aquellas destinadas a atender y atenuar la misma, apuntando a la ayuda económica/material (planes y alimentos que se les hacen llegar a través de la institución). A esta condición de desigualdad se suma la caracterización que se realiza particularmente a la matrícula femenina, cuantitativamente mayor en los CENS, Consideramos pertinente acudir aquí a la noción de “interseccionalidad”, que nos posibilita trabajar ejes de exclusión entramados en una matriz de dominación múltiple y simultánea. Se “anudan” acá, en el estricto sentido de la palabra, el doble carácter de sujetos con baja disponibilidad de bienes y recursos económicos, por un lado, y la condición femenina que, culturalmente, aparece como indisolublemente unida a la maternidad y las consecuentes tareas de cuidado que ello conlleva.

En este sentido se hace muy evidente la insuficiente adecuación de las estrategias de enseñanza utilizadas durante el periodo mencionado a las características y posibilidades de la población estudiantil hacia la que van dirigidas. Se visualizan estrategias descontextualizadas, también “carentes” de sentido, con recursos empobrecidos y condiciones pedagógicas que reviven la “falta de”, sustento teórico y metodologías apropiadas al sujeto pedagógico. Ante esta situación aparece el trabajo de “lo emocional”

como el eje estructurante del trabajo en los CENS, advertido como fortaleza tanto por docente, directivos y estudiantes.

Las características descritas producen un estado de vulnerabilidad que el sistema educativo no ha logrado “desmadejar”, manteniendo y acentuando sin poder transformar, aún más durante el ASPO, contextos sociales e institucionales que no colaboran para transformar situaciones excluyentes largamente padecidas por estos sujetos. De hecho, el lugar social que estos ocupan hoy es resultado de la reproducción histórica de la desigualdad.

Referencias bibliográficas

- Horst, H. y Miller, D. (2012). Normatividad y materialidad: una mirada desde la antropología digital. *Media International Australia*, 145 (1), 103–111.
<https://doi.org/10.1177/1329878X1214500112>
- Peralta, S., Benítez, B., Miguel, M., Zuliani, P., Carelli, S., Millani, A., Lucero, S., Díaz, M. (2021). *La Inclusión educativa en el nivel superior. Miradas y perspectivas polifónicas*. Editorial Universidad Nacional de San Juan.
- Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tachi (2016). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Editorial Morata.

El Trabajo Docente de los Asesores Pedagógicos en la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos de la provincia de Entre Ríos.

Paula Mariana Dalinger, FHAyCS UADER, pmdalinger@gmail.com
María del Carmen Ulrich, FHAyCS UADER, carmen2656@gmail.com

Palabras clave: Asesoría Pedagógica, Trabajo Docente, Escuela Secundaria, Educación de Jóvenes y Adultos.

Resumen ampliado

Presentamos un avance del análisis de datos de entrevistas realizadas a docentes que se desempeñan en las asesorías pedagógicas de diferentes escuelas secundarias de jóvenes y adultos de la provincia de Entre Ríos. Esta producción se enmarca en el proyecto de investigación en curso “*Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*”, Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

En el marco de este proyecto, nuestra preocupación reside en el estudio de los estudiantes y docentes de escuelas secundarias de jóvenes y adultos. Consideramos la necesidad de dar mayor visibilidad a los actores en términos epistemológicos y metodológicos, así como atender a un abordaje específico respecto a la historia de la modalidad, la biografías de los estudiantes y la configuración del trabajo docente. Definimos a este concepto en términos de categoría no solo teórico sino fundamentalmente política (Duhalde, 2020), es decir constituida por tres dimensiones constitutivas: la del *puesto de trabajo* (condiciones determinadas que despliegan un proceso de trabajo diferente); la *institucional* (donde se constituyen esos puesto de trabajo, es decir, la *cultura escolar*) y la *curricular* (en tanto trabajadores del conocimiento y de la cultura).

El estudio adopta un enfoque metodológico cualitativo en coherencia con la naturaleza de nuestro objeto que aborda las narrativas de los actores institucionales respecto de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. De acuerdo a los planteos de Taylor y Bogdan (1990) este tipo de estudios permite recoger información descriptiva, a través de procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente

estandarizados, siguiendo un diseño inductivo y flexible. El investigador comprende al escenario y a las personas desde una perspectiva *holística*, como “un todo”, atendiendo a sus significaciones, representaciones sociales y sus prácticas dentro de sus propios marcos de referencia. En este sentido reconocemos a todas las perspectivas como valiosas, dignas de ser estudiadas.

En particular, el enfoque cualitativo con aportes de la etnografía, nos posibilita conocer los discursos de los asesores pedagógicos respecto de sus biografías socio educativas, sus experiencias laborales en la vida cotidiana escolar.

Desde este posicionamiento, iniciamos el trabajo de campo en el año 2020, con el desafío de recuperar voces y perspectivas de estudiantes y docentes de instituciones de la provincia de Entre Ríos.

El análisis de datos que compartimos se inscribe en la primera etapa del trabajo de campo desarrollada entre los años 2020 y 2023. Las dos primeras entrevistas en profundidad fueron realizadas en contexto de pandemia suscitada por el virus Covid-19, es por ese motivo que se concretaron en la modalidad virtual, mientras que la más reciente se hizo de forma presencial en la escuela donde el docente trabaja.

Para conformar la muestra intencional, consideramos como un criterio que los tres asesores pedagógicos entrevistados se desempeñen en escuelas secundarias de jóvenes y adultos ubicadas en distintas localidades de la provincia (Concepción del Uruguay, Paraná y Oro Verde). Otro de los criterios refiere a la pertenencia institucional según trabajen en Escuelas Secundarias para Adultos (ESA) con dependencia de la Dirección de Educación Secundaria (DES), o en Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos (ESJA) que tuvieron su origen fundacional en Escuelas Primarias de Adultos, dependientes de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA). Esta doble dependencia institucional es una particularidad de la provincia de Entre Ríos, que da cuenta de una fragmentación de las propuestas formativas de la modalidad (Homar y Altamirano, 2018). Por otra parte, también valoramos las condiciones de accesibilidad y viabilidad para la realización de las entrevistas. En el marco del Proyecto de Investigación, tuvimos en cuenta que los docentes se desempeñen en diferentes puestos de trabajo dentro de las escuelas, por ello además de los asesores pedagógicos conversamos con: docentes frente a alumnos, tutores, preceptores y directivos.

En coherencia con la perspectiva teórico metodológica cualitativa, abordamos el análisis de datos desde una lógica complejo dialéctica. La construcción de un diseño de investigación flexible permite sostener la recursividad entre la teoría y la empiria, estableciendo una relación permanente entre el proceso de acceso, recolección y construcción de la información y el análisis interpretativo. (Achilli, 2015) Es por eso que entendemos que el proceso de análisis comienza junto con las primeras definiciones tomadas en el campo.

Como hemos mencionado, en esta presentación compartimos el análisis de las narrativas de tres asesores pedagógicos sobre sus biografías socio educativas y la configuración del trabajo docente en las escuelas secundarias de la modalidad.

Para organizar el desarrollo y presentación, abordamos en primer lugar los recorridos, experiencias laborales y de formación de los docentes, a fin de aproximarnos a la comprensión de la singularidad de sus tareas en contextos institucionales específicos. Incorporamos las referencias en torno a su antigüedad en la docencia y en las instituciones de la modalidad, así como también la estabilidad laboral en las horas cátedra que desempeñan, el tiempo de permanencia en la institución, la configuración de su trabajo en contexto de pandemia por COVID 19;

En diálogo con lo anterior, damos cuenta del análisis documental de la normativa que regula el cargo de Asesoría Pedagógica en las escuelas secundarias de jóvenes y adultos, haciendo referencia a la organización y funciones que se le atribuyen, requisitos y condiciones de acceso al puesto de trabajo. En este desarrollo nos encontramos con narrativas que tensionan, interpelan, problematizan lo establecido en ese marco normativo, resignificándolo.

Este análisis de datos que presentamos pretende dar cuenta de la re configuración del trabajo docente de los asesores pedagógicos en el espacio institucional en relación con las políticas educativas. Nos interesa advertir la relativa continuidad que se dan entre el nivel de lo local y otros más amplios en que se despliegan e integran las prácticas y relaciones de los docentes en contextos socio históricos específicos (Achilli, 2015).

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2015). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Duhalde, M. (2020, 30 de junio). *La resignificación del trabajo docente. Tensiones y desafíos* [video] YouTube. Ciclo de Charlas Pensar y hacer escuela en contexto de pandemia. FHAYCS. UADER. <https://bit.ly/3lFygjG>

Homar, A. & Altamirano, G.(Compiladoras) (2018) Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. Editorial Noveduc.

Experiencias docentes y secundaria de jóvenes y adultos en Córdoba: aproximaciones para su estudio

María Mercedes Ramírez, Universidad Católica de Córdoba (UCC), merramirez66@gmail.com

Palabras clave: trabajo docente, secundaria de jóvenes y adultos, experiencias docentes, enfoque socio-antropológico.

Contenido

Este trabajo presenta una aproximación al estado del arte sobre docentes de la modalidad de jóvenes y adultos, abre algunos interrogantes acerca de estos abordajes y propone como herramienta conceptual la categoría de experiencia para estudiar estos sujetos y contextos desde un enfoque socio-antropológico. El siguiente desarrollo se produce en el marco de avances en curso de mi tesis de maestría en investigación educativa del Centro de Estudios Avanzados (CEA-UNC).

En base a la revisión bibliográfica realizada, podemos identificar discontinuidades y escasas producciones académicas sobre la educación de jóvenes y adultos (EDJA) si bien a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 y la obligatoriedad del nivel secundario se habilitó un mayor interés en la modalidad. A partir de mi experiencia como docente en los Centros de Nivel Medio de Adultos (CENMA) en Córdoba, pude observar las condiciones actuales de trabajo docente y las **situaciones de precariedad en estas escuelas** que orientaron mi interés en la temática: la contratación por interinatos, las dificultades para titularizar horas, los cierres de divisiones y escuelas con las consecuentes pérdidas de horas, la falta de presupuesto, recursos, e insumos para el trabajo docente.

Para aproximarnos al estado del arte, desarrollamos dos búsquedas: en primer lugar, referencias a núcleos temáticos priorizados en el contexto de la secundaria de jóvenes y adultos y en particular al analizar a sus docentes. En esta revisión, notamos que el trabajo docente pocas veces es tomado como objeto de estudio; y según De la Fare (2011), la mayoría de las investigaciones sobre docentes refieren al nivel primario de la EDJA. Ruiz Muñoz y Torres Sánchez (2001) en su caracterización de la escasez de investigaciones sobre la modalidad, observan una centralidad de estudios de evaluación e impacto, estudios de carácter histórico y estudios sobre los sentidos y significados de los sujetos adultos. Asimismo, una recurrencia que encontramos en estas producciones es sobre experiencias pedagógicas (Michi, 2008), vínculos entre docentes y estudiantes (Moreno, 2015), roles y prácticas docentes en la modalidad (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2010). Una de las tesis más relevantes y recientes es la de Acin (2013) donde, a través de un estudio comparado, analiza la organización, políticas y características de estudiantes y docentes de la educación de adultos en Córdoba y Cataluña.

En segundo lugar, indagamos desde qué categorías han sido estudiados estos sujetos. En este sentido, desde los 80' la investigación educativa relacionada con los y las docentes estuvo orientada hacia la formación, la práctica y el trabajo como categorías centrales pero separadas. La formación estuvo asociada a saberes, conocimientos y trayectorias (Davini, 1995); por su parte, la práctica se articulaba con aspectos pedagógicos, materiales e institucionales (Achilli, 1986); mientras que cuando se menciona el trabajo docente se focalizaba en condiciones laborales y sindicales (Birgin, 1999). Esta segmentación configuró buena parte de las investigaciones, sin poder articular procesos formativos, laborales y de la práctica.

Ahora bien, desde la perspectiva socio-antropológica que nos interesa recuperar, los trabajos de Ezpeleta y Rockwell nos permiten pensar otras maneras de pensar y abordar el trabajo docente. Por su parte, Ezpeleta (1992) refiere al **docente como “sujeto entero”**. Además, la autora concluye que las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza.

De este modo, la formación y la práctica docente pueden ser interpretadas como dimensiones analíticas que en la vida cotidiana o en la totalidad de la vida es difícil separarlas (Ezpeleta, 1989) y están configuradas social e históricamente, en espacios y tiempos determinados. En suma, luego de esta revisión, nos parece importante preguntarnos **¿cómo indagar en una línea de investigación que trascienda la separación entre procesos formativos, laborales y de la práctica?**

En este marco, la construcción de nuestro objeto de estudio se realiza a la luz de dos conceptos centrales: **vida cotidiana y experiencia** desde un abordaje socio-antropológico. En principio, recuperamos los aportes de Heller (1998), Rockwell y Ezpeleta (1983), para quienes lo cotidiano revela “algo” de la estructura de la sociedad, evidencia los movimientos que se dan desde abajo, como un espacio-tiempo donde se materializa la historia y se anticipan momentos de disrupción y transformación.

Respecto a la categoría de experiencia, según Salguero Myers (2016), sus potencialidades se encuentran en la posibilidad de trascender las tensiones entre estructura y acción, sensibilidad y estructuración social, subjetividades y determinaciones histórico-sociales.

Para ello, retomamos los trabajos de Thompson, Williams y Willis, cuyos aportes nos permiten anclar nuestra mirada y análisis de los procesos vividos por docentes, desde los sentidos y prácticas cotidianas y recuperando una noción de hegemonía diferente como “un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. (...) no se da de modo pasivo como una forma de dominación. Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias” (Williams, 2000: 134).

Sumando los aportes de Rockwell (2018) consideramos las experiencias docentes como procesos de reproducción, negociación, resistencia, y apropiación que se entretajan y solapan en la vida cotidiana docente. En definitiva, en la investigación en tesis en curso proponemos analizar las experiencias docentes en escuelas secundaria de jóvenes y adultos en Córdoba a partir de tres dimensiones entramadas: las **condiciones y relaciones laborales y socio-institucionales**, **las prácticas docentes y pedagógicas**, y por último, **las dinámicas y relaciones contextuales**.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, UNR.

Acín, A. (2013) *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Troquel.

Brusilovsky, S.; Cabrera, M. y Kloberdanz, C. (2010) Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 32, (1), enero-junio.

Davini, M. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós.

De la Fare, M. (2011) *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento*. DiNIECE. Serie Informes de Investigación, (3)-Abril.

Ezpeleta, J. (1989) Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina. UNESCO/OREALC.

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII(42),27-42.

Heller, A. (1998) Sociología de la vida cotidiana. Península.

Michi, N. (2008) *Debates sobre experiencias alternativas de educación y escuela pública*. En VIII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas Grupo de Trabajo Hacer la Historia, UNC.

Moreno, M. (2015) Educación de jóvenes y adultos: entre vínculos pedagógicos y emancipación intelectual. Fundación La Hendija.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12. Universidad Pedagógica Nacional.

Rockwell, E. (2018) Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial. CLACSO.

Ruiz Muñoz, M.M y Torres Sánchez, E. (2001) La investigación en el campo de la educación de adultos y popular en la década de los noventa: un estado del arte. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 23, N° 1, 2, 3.

Salguero Myers, K. (2016). *El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana*. En Álvarez, M. F. S. (Coord.). Las ciencias sociales en América Latina y el Caribe, hoy: perspectivas, debates y agendas de investigación: Actas 2° Congreso AAS y 1° Jornadas de Sociología UNVM. Universidad Nacional de Villa María.

Williams (2000) Marxismo y literatura. Península.

Conocer expectativas de futuro para intervenir. Una experiencia de Prácticas Profesionales Supervisadas en el Cenma Santa Rosa de Calamuchita

José Daniel Martínez, Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC.

daniel_martinez9999@hotmail.com

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos - Expectativas de futuro - Propuesta pedagógico-didáctica.

Contenido

El presente resumen recupera los desarrollos realizados en el Informe Final de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), titulado “Abordaje didáctico de las expectativas futuras -laborales y/o formativas- de los/as estudiantes del CENMA Santa Rosa de Calamuchita”, presentado en el año 2021 y por el cual obtuve el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación.

Como el nombre del título lo explicita, dicha PPS se realizó en el Cenma Santa Rosa de Calamuchita, ubicado en la localidad del mismo nombre, durante los años 2019-2021. En tanto se trató de un dispositivo de intervención pedagógica, la primera etapa del mismo se caracterizó por un proceso de investigación diagnóstica en la escala institucional, que permitiera contar con información y datos suficientes y pertinentes para la definición de una problemática y una zona de intervención. En ese proceso, una cuestión en la que me detuve específicamente aludió a los sentidos que lxs estudiantes ponían en juego en la decisión de retomar los estudios secundarios, enunciados en las entrevistas y encuestas realizadas por parte de la escuela.

Según los datos extraídos del Proyecto de Vinculación Institucional del CENMA en el 2019, cuando se les consultó a los estudiantes acerca de las razones que los llevaron a retomar la escuela secundaria, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Ø Para seguir estudios superiores: 54,3%

Ø Para mejorar la inserción laboral: 31,9%

Ø Por realización personal: 13,8%

Ese 54 % se volvió un dato significativo, al compararlo con la última información que disponía la escuela, a partir de la encuesta VOSES realizada en el año 2014, en la que la opción con continuar los estudios superiores constituía el 20,20%.

Este dato comenzó a advenir en un analizador y un hilo desde el cual busqué reconstruir un territorio de intervención, cuando en las entrevistas realizadas a los estudiantes, aparecieron los siguientes relatos:

“Yo soy masoterapeuta y quiero seguir psicología”; “Yo quiero seguir filosofía. [...] tengo la posibilidad de llegar a hacer un doctorado en filosofía si quiero seguir estudiando, desde el profesorado hasta la licenciatura”; “Yo voy a ir a estudiar a Córdoba ciencias económicas”

En las entrevistas y conversaciones con estudiantes, fueron apareciendo voces cuyos contenidos remitían a expectativas por continuar estudios superiores o formación en oficios, no solo por parte de lxs estudiantes más jóvenes, sino también de aquellos de mayor edad. Así, resultaba sumamente interesante reconocer este incremento de las expectativas por continuar estudios superiores en una modalidad del sistema educativo, como la educación de jóvenes y adultos, que históricamente asumió una función de terminalidad para la mayoría de sus estudiantes, sin visos de continuidad para el siguiente nivel educativo.

Ello llevó a pensar que la tendencia de la “adolescentización” (Acín, 2013) de la matrícula en la modalidad se articula con una función propedéutica de acceso a los estudios superiores, semejante a lo que históricamente se esperó de la escuela secundaria común. Si este es el tipo de procesos y tendencias que se vienen insinuando para la modalidad, entonces los Cenmas se ven hoy desafiados a pensar su formación en relación a una trayectoria escolar que no la significa como “compensatoria” (Finnegan, 2016) y el punto terminal de la educación formal, sino como una etapa que posibilita acceder a otros estudios y formaciones.

Así, esas expectativas estudiantiles, se fueron anudando con la necesidad de fortalecer didácticamente el espacio curricular de EVSO (Espacio de Vinculación con el sector de la Orientación), materia perteneciente al tercer y último año del plan de estudio -de reciente incorporación a la curricula del nivel medio para jóvenes y adultos-, particularmente el primer eje del espacio curricular EVSO: “Orientación para estudios superiores, socio-laboral y/o intermediación laboral”.

La propuesta de intervención consistió en la elaboración de un Material de Apoyo a la Enseñanza, constituido en una Guía informativa y Fichas de trabajo pedagógico para el/la docente de dicho espacio curricular, que permitieran habilitar procesos tendientes a la transformación de la información sobre elección de carreras en conocimiento para gestionar sus expectativas de futuro.

Luego de haber desarrollado esta propuesta, y con la distancia analítica y temporal de su finalización, la experiencia realizada suscita algunas reflexiones.

En primer lugar, fue sumamente relevante poder abordar pedagógicamente la construcción de proyectos de futuro de lxs estudiantes, como un nuevo contenido a ser enseñado y como parte de los nuevos saberes que ingresan al currículum escolar. Se trata de un desafío aún en curso, respecto a cómo enseñar y acompañar expectativas y proyectos de futuro desde un posicionamiento teórico y metodológico que reconozca el carácter -además de subjetivo e individual- colectivo y socio-histórico (Hirsch, 2018 y Hirsch, Moretto y Lemmi, 2019) en la construcción de los proyectos de futuro de lxs estudiantes.

En segundo lugar y no menos importante, el proceso de conocimiento en la etapa diagnóstica que condujo a la propuesta de intervención, se constituye en una cuestión fundamental para pensar los cruces y diálogos entre investigación e intervención. Interrogar y tirar del hilo a ciertos datos, como el de la continuidad de estudios superiores, ponerle voz a los sujetos destinatarios de la Educación de Jóvenes y Adultos, y reconocerles como sujetos con deseos, expectativas y aspiraciones de otros destinos y anhelos, fueron las hebras enhebradas de una curiosidad investigativa al servicio de una propuesta de intervención. Preguntar, desnaturalizar, detenerse en lo que a veces aparece como obvio (lxs estudiantes del Cenma no tienen aspiraciones para seguir estudiando, por ejemplo), como acciones necesarias y de andamio para otras relativas a la intervención y al trabajo junto con otrxs.

Referencias bibliográficas

Acin, A. (2013). La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). Tesis doctoral para optar al título de doctora en educación y sociedad. Universidad de Barcelona. España.

Hirsch, M. (2018) “Cañuelas, Tierra de Oportunidades: Universidad y proyectos de futuro de les jóvenes en el marco de procesos de transformación de los espacios rurales-urbanos en Cañuelas, Prov. De Bs. As, Argentina.

Hirsch, M., Moretto, O. y Lemmi, S. (2019) “Trabajo, educación secundaria y proyectos de futuro. El caso de Jóvenes y adultos/as en territorios rururbanos”. La Plata y Cañuelas; Prov. de Bs. As., Argentina.

Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. Revista Encuentro de Saberes. Subsecretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As., Argentina.

Construcción de significados en torno a la educación secundaria de jóvenes y adultos: Un estudio exploratorio- descriptivo desde la perspectiva docente en un CENS de Santiago del Estero.

El trabajo que presentamos a continuación busca exponer avances preliminares de una investigación^[1] llevada a cabo en un centro educativo secundario (CENS) de la ciudad de Santiago del Estero. En la misma, exploramos los significados que le otorgan los docentes al campo institucional de la educación de jóvenes y adultos en el contexto local, de qué manera identifican y clasifican al alumno destinatario de esta propuesta educativa, y cómo esto incide (o no) es su práctica cotidiana. Concebimos a estos docentes como agentes estatales (Bourdieu, 2009), ya que si bien su práctica pedagógica está regularizada institucionalmente, siempre disponen de un margen de libertad, (condicionados por sus disposiciones subjetivas y juicios clasificatorios), que les permite trabajar con un sujeto pedagógico y construir una forma de vinculación particular en las aulas de esta modalidad.

Las acepciones acerca de lo que se entiende por “educación de adultos” (EDJA en adelante) no son unánimes y tienen un recorrido histórico y social que demarcan las transformaciones tanto del significado, como de las prácticas que se desarrollan bajo este concepto. Tomamos como punto de partida que la educación para personas jóvenes y adultas se constituyó como un ámbito específico para atender las demandas de destinatarios que se encuentran excluidos del sistema (no solo educativo). En virtud de eso también es llamada “la otra educación”, tal como menciona Rodríguez (2008), signada por el principio de la “compensación” y la “reparación” social, referido principalmente a la escolaridad no alcanzada por una parte de la población adulta.

El acceso a la información pública de datos elaborados en torno a la modalidad es escaso. Es por eso que resulta vital un análisis cuantitativo que exprese condiciones de acceso permanencia y terminalidad, sino también abrir la posibilidad de comprender la trama de sentidos, conceptos, y significaciones más profundas dentro de la complejidad de la EDJA. Brusilovsky y Cabrera (2012) sostienen que las posiciones de los docentes, ya sea críticas, meritocráticas, o “moralizantes”, en los contextos institucionales de CENS, efectúan una renegociación con las representaciones acerca de los/las estudiantes y su procedencia social.

De la Fare (2013) afirma que a partir de los años 2000 se verifica el aumento y diversificación de trabajos realizados sobre EDJA, sin embargo reconoce que aún siguen siendo escasas y que la consolidación y fortalecimiento de ésta como modalidad dependerá de los avances y aportes en la producción de conocimiento especializados en su tema.

Para ello, se realizó una primera aproximación a través de un diseño exploratorio- descriptivo, a partir del estudio de caso en un centro de enseñanza de nivel secundario de la ciudad de Santiago del Estero. Para la recopilación de materiales e información sobre la historia escolar, las fuentes disponibles en los archivos escolares fueron combinadas con observaciones no participantes institucionales y áulicas, así como también entrevistas semi estructuradas a los docentes pertenecientes a la institución con el fin de reconocer, a través de sus discursos, las clasificaciones sociales respecto a sus alumnos y alumnas y el significado que le atribuyen a la modalidad.

Entre los resultados preliminares se encuentra la problemática de la presencia masiva de adolescentes y jóvenes a quienes clasifican como una “cultura” distinta, respecto a la experiencia e intereses de los estudiantes “adultos”. Esta heterogeneidad los pone a reflexionar sobre sus prácticas y estrategias metodológicas. También hacen presentes las demandas hacia el conjunto de acciones y decisiones que se despliegan desde el Estado y la institución y que afectan a su experiencia de vinculación escolar, entre las que se reiteran la escasa normativa específica para la modalidad, las políticas curriculares con

reducción de contenidos de educación general, la falta de financiamiento para lo edilicio (el hecho de sentir que desarrollan sus actividades en un lugar que es “prestado” y no “propio”), y la falta de integridad entre las acciones que se despliegan desde el Estado y que tienen como objetivo la obtención del título secundario.

En este sentido, en investigaciones previas, Paoletta (2014) señala que aparecen menciones a las edades, por parte de docentes de CENS, en momentos en que ven frustradas sus expectativas de dar clases en un ámbito adecuado: un aula sin ruido ni conflictos, con estudiantes que estén en cierto orden, con actitud predispuesta al aprendizaje; menciones que anclaban en afirmaciones sobre el pasado de los CENS en el que asistían personas adultas. En el caso particular de los docentes entrevistados, la mayoría coincide en significar la condición de alumno adulto en términos de responsabilidad y buen desempeño. Y desde este sentido, se demanda a los más jóvenes que se comporten como adultos, y se los categoriza como alumnos “más conflictivos”.

La presencia de elementos comunes en lo registrado en las entrevistas, advierten que los docentes en general no indagan sobre experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Le atribuyen la importancia de la modalidad a la posibilidad de movilidad social, identifican como causas del desgranamiento tanto al Estado, como a su condición de “alumno pobre”. Generan criterios sobre sus alumnos que influyen en la práctica educativa cotidiana. Es necesario ampliar las reflexiones sobre estas significaciones y prácticas para promover una educación más inclusiva y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (2009). “*Sentido práctico*”. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Brusilovsky, Silvia; Cabrera, María Eugenia (2012). “*Una función asignada a las escuelas para adultos*”. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 32, núm. 1. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México
- De la Fare, Mónica (2013). “*Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*”. Serie Informes de Investigación N° 8. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- Montesinos, M., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). “*Aportes para pensar la Educación de Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos.*” En VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf
- Paoletta, Horacio (2014). “*Jóvenes y Adultos en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): reflexiones desde un enfoque relacional*”. Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

- Rodríguez, Lidia. (1992). *“La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina”*. Revista Argentina de Educación

[1] Es una propuesta de investigación en el marco de la beca CIN 2022-2023. Beca que se desarrolla en el ámbito del Grupo Cultura, Sociedad y Poder del Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES).

La educación de adultos y el programa secundaria con oficios: los sentidos de la propuesta de formación.

Onnainty, Mariel. División Educación de Adultos Dpto. de Educación Universidad Nacional de Luján onnaintymariel@hotmail.com

Vila, Diana. División de Educación de Adultos. Dpto. de Educación Universidad Nacional de Luján (UNLu) diana_vila@hotmail.com

Cabrera, M Eugenia. División Educación de Adultos Dpto. de Educación UNLu. mecabrera1967@gmail.com

Palabras clave:

EDUCACIÓN DE ADULTOS- NIVEL SECUNDARIO- FORMACIÓN PROFESIONAL-POLÍTICA PÚBLICA

Presentación:

En este resumen compartimos avances de la investigación “La Educación de Adultos y el programa Secundaria con Oficios: características de la propuesta y su puesta en práctica en la provincia de Buenos Aires”. Este Programa creado en 2017, como política pública de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires busca “Consolidar una propuesta educativa orientada a contener, formar e insertar en el mundo del trabajo a los jóvenes y adultos excluidos del sistema formal de educación y del mercado laboral” (Dirección de Educación de Adultos. 2018, p.:2). Esta política aborda la relación entre educación y trabajo con una propuesta de enseñanza que prevé articulaciones entre distintas instituciones (CENS, FINES y Centros de Formación Profesional) y docentes e instructores, otorgando certificaciones de nivel secundario y en oficios (como construcción, herrería, gastronomía, mecánica, hotelería, etc.).

“Las interpretaciones de una política y los discursos que se generan en torno a la misma se relacionan con las capacidades de los funcionarios de las distintas instancias para aprehenderla y ponerlas en práctica” (Herger y Sassera, 2016, p.51). Pueden ser aplicadas sin modificación de sus disposiciones o adaptadas y resistidas por los agentes o instancias de los distintos niveles; generando contradicciones entre los objetivos de la política y sus resultados (Herger y Sassera, 2016).

Acercamos aquí algunos aspectos vinculados a los sentidos políticos –pedagógicos que asume la propuesta, a fin de identificar continuidades y rupturas en torno a problemas del campo de la educación escolar de adultos.

El campo escolar de la EDA: Algunos debates pendientes

En América Latina, la educación de adultos está destinada a la población que no ha podido finalizar su escolaridad en el tiempo establecido por la normativa y nos remite a la desigualdad social y educativa que atraviesa a la región. A lo largo de la historia las propuestas generadas por el Estado tuvieron, en forma predominante, objetivos de capacitación de mano de obra para el sistema productivo, de control social y político y de moralización (Brusilovsky,2006).

La población destinataria proviene, mayoritariamente, de los sectores subalternos de la sociedad. Muchos de ellos han sido excluidos de las escuelas comunes y retoman sus estudios en el marco de políticas públicas que promueven la finalización de la escolaridad obligatoria o en el marco de la vigencia de políticas sociales que contemplan la contraprestación educativa.

En el nivel secundario de adultos trabajan profesores formados para el nivel secundario común, según las distintas disciplinas, que no han recibido preparación específica sobre el campo de la educación de adultos durante su formación inicial.

El Programa SCO: Sentidos que asume su puesta en práctica

El Programa tiene como finalidad:

(...) la vinculación entre la educación de adultos y la formación profesional, a partir de la construcción conjunta de propuestas articuladas en los proyectos institucionales, que permitan generar dispositivos para concretar oportunidades educativas en aquellos sujetos que requieran finalizar el nivel secundario y, al mismo tiempo, desarrollar cualificaciones para mejorar sus condiciones de acceso al mundo del trabajo (Res. N° 711/17 GDEBA-DGCyE, p.2).

En la puesta en práctica del Programa Secundario con Oficios se fueron realizando distintas articulaciones entre instituciones (CENS, sedes de FINES y Centros de Formación Profesional), todas ellas con experiencias y dinámicas institucionales particulares. Esto nos interroga en torno a los contenidos que tienen lugar en dicha articulación, así como a la concepción que subyace sobre la relación entre educación y trabajo. Entendiendo que en el Programa circulan y se construyen sentidos sobre el trabajo, el empleo, el mercado laboral, el valor de la formación y las responsabilidades asignadas a los individuos en la tarea de conseguir empleo.

1) La enseñanza y la pareja pedagógica

El programa SCO contempla la enseñanza en pareja pedagógica que implica la integración de los docentes de las materias de formación general con los instructores de formación profesional. En el funcionamiento de esta integración hemos podido identificar tres formas de existencia de este vínculo:

-una absoluta autonomía de la asignatura con respecto al oficio, en algún caso fundamentada por la baja carga horaria de la asignatura en el diseño curricular del CENS/FINES.

-una articulación temporal e inestable según las temáticas que aborda el oficio y la posibilidad de acompañamiento desde la asignatura

-una articulación más estable y continua que implicó una adecuación del diseño curricular de la asignatura de la formación general a fin de acompañar los contenidos del oficio, subordinándose a su enseñanza.

En las entrevistas realizadas, un profesor destaca el cambio de su asignatura para que acompañe la formación en electricidad:

en Instrucción Cívica, tratamos todo lo de la Constitución y los derechos que a la gente de Oficios mucho no les servía, porque la idea era que salieran a trabajar, a insertarse... vimos más toda la reglamentación, todo lo práctico, dentro de lo legal. (Prof. CENS)

Advertimos así que la urgencia de la inserción laboral se traduce en reducir o eliminar campos significativos de conocimientos con un efecto desigualador.

2) La relación entre educación y trabajo.

Las situaciones identificadas aportan indicios acerca del papel que asume la relación entre la educación y el trabajo en el programa. En los testimonios relevados, se advierte mayoritariamente una vinculación de tipo instrumental, al servicio de una “salida laboral” a partir de un emprendimiento individual, que se aleja de la idea de integralidad entre lo manual e intelectual como parte del quehacer humano de carácter totalizador. En este sentido, entendemos que predomina un “enfoque acotado al empleo como modelo único de ocupación laboral, omitiéndose el trabajo como categoría más amplia” (Levy, 2012,p.115).

Preguntas abiertas:

Uno de los desafíos, con relación a estas políticas, se centra en problematizar los sentidos dominantes y proponer una formación “en” el trabajo que plantea una concepción ampliada del mismo y que no es un problema teórico, sino una praxis en la que los sujetos construyen cotidianamente (Guelman, 2018).

Bibliografía:

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Bs. As. Argentina: Noveduc.

Dirección de Educación de Adultos. (2018) Manual de Implementación del programa Secundaria con Oficios.

Guelman, A. (2018) Los movimientos populares en la economía popular: la potencialidad pedagógica de los procesos productivos En Guelman; Palumbo (coord) *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Gabriel Corbalán CABA: El Colectivo- CLACSO

Herger, N. y Sasserá, J. (2016) La educación de jóvenes y adultos en tensión: acerca de la deuda social educativa, las políticas, las instituciones y los actores en espacios locales. En Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias” Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires 25 y 26 de octubre <https://educacion-economia-trabajo-peet.org/2016jornadasjovenesyadultos/>

Levy, E. (2012). Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores. En Finnegan, F (2012) (comp). *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Aique. Educación. Bs As.

Res. N° 711/17 GDEBA-DGCyE.

Educação de Jovens e Adultos em Espaços Rurais: Educação no Campo é Direito, Não é Esmola!

Rafael de Abreu Ferraz, UERJ, ferraz.rafaeldeabreu@gmail.com

Elisangela Bernardes do Nascimento, UERJ/UFRJ, elisbernardes13@gmail.com

Palabras clave: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão e Exclusão; Direito à educação.

Contenido

Neste trabalho apresentamos resultados da pesquisa Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana?, desenvolvida coletivamente pelo Grupo de Pesquisa Aprendizados ao Longo da Vida. Partimos de uma entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013) realizada em 2019, no Assentamento Zumbi dos Palmares, localizado no município de Campos dos Goytacazes, espaço rural do estado do Rio de Janeiro. A investigação considera os conceitos de inclusão/exclusão e busca compreender a partir de Sawaya (2009), a concepção de dor e sofrimento ético-político como categoria de análise para compreensão da interdição do direito à educação de trabalhadores rurais e como eles reagiram diante dessas vivências, ao longo da vida.

Essa perspectiva é investigada pelo campo da educação de jovens e adultos (EJA), uma vez que constatamos movimentos de negação e exclusão advindos das infâncias roubadas diante das desigualdades sociais que condenam crianças e jovens ao mundo do trabalho em busca da sobrevivência de si e da família (PAIVA, 2006).

A pesquisa aborda os modos de sentir e as experiências de Alcimaro, um de nossos entrevistados, que vivenciou a interdição do direito à educação na infância que se estendeu até a idade adulta. Ele precisou interromper os estudos para trabalhar com os pais no canavial e ajudar a sustentar a família. Quando buscou um outro trabalho que exigia menos esforço físico, melhor remuneração e qualidade de vida, se deu conta que ter apenas os primeiros anos da educação básica não era suficiente, mesmo que essa condição representasse ter muito estudo para a maioria das pessoas que ali viviam.

Nesse momento tomou consciência que necessitava estudar para obter o certificado de conclusão da Educação Básica. Essa exigência provocou muitas reflexões e mudanças em Alcimaro, que o fez querer buscar outros caminhos para tentar romper com as marcas do colonialismo impressas em sua trajetória de vida.

Além de estudar, brincar e se divertir são direitos fundamentais previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mais especificamente, no artigo 16º, inciso IV que diz: “o direito à liberdade compreende: brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 2011). Alcimaro é um exemplo de realidade comum presente na vida de muitas crianças brasileiras que, apesar de ter o direito na forma da lei, não lhe foi assegurada a sua aplicabilidade.

Eis que surge, já na vida adulta, a oportunidade de estudar a partir do ingresso na vida religiosa, isto é, no seminário. Alcimaro explica como conseguiu romper com o ciclo das histórias de vidas que se repetem por gerações, diante da falta de acesso à educação. Assim, nosso entrevistado narra como aconteceu o seu retorno aos estudos, condição que o levou a ingressar nos cursos de nível superior: Filosofia e Teologia:

A vida para mim foi muito boa e generosa comigo. Mas eu sou uma exceção, quantos que conseguem fazer uma EJA como eu fiz? Eu não precisava trabalhar fora, pagar minhas contas, e ainda dar conta das provas, dos módulos. Eu fui privilegiado demais, porque eu ia para a escola, pegava os módulos, levava para o seminário e o padre falou: "- A sua tarefa é estudar!" É o seu compromisso. Tinha outras tarefas do seminário: cuidar de um jardim, mas nada que se compare a eu ter que sair cedo, enfrentar um ônibus lotado, um trabalho que, muitas vezes, é desgastante, para depois ainda estudar e fazer as provas. Então, consegui fazer esse estudo de uma forma rápida e eficaz, foi um estudo que eu considero que foi bem feito, consegui concluir com louvor. Minhas provas, tive notas muito boas, muito por essa condição que foi criada, porque eu fui bastante favorecido nesse sentido, isso me proporcionou fazer essa conclusão.

Ao refletir sobre a questão da escola ter sido justa, Alcimaro aponta: "A escola, em si, eu acho que foi, porque ela fez aquilo que estava no plano dela, no papel dela! Enquanto ela podia me acolher, ela me acolheu". No entanto, ao analisar sobre o sistema de educação, diz:

O sistema de educação [...] me deu uma rasteira e tanta! A Constituição Brasileira diz isso: "- Que todo cidadão tem direito à educação e esse direito me foi negado, lá desde a minha infância!" Então... eu sempre falo isso com os meus alunos, com as pessoas que eu trabalho, com os estudantes, os educandos! O meu primeiro encontro com o pessoal geralmente é falando isso! Porque injustiça da escola, em si, eu acredito que não, mas do sistema! Ele é perverso! Ele escolhe a Pedagogia, ele escolhe os autores! Não adianta você fazer Faculdade de Filosofia, mas se você só estuda determinados filósofos que vão contribuir pra você manter o status quo! Pra mim, isso daí é insuficiente! É como a coisa da religião! Na religião tem líderes e líderes religiosos e grande parte deles eu considero que eles contribuem muito pra manter o status quo, não fazem uma autocrítica, não fazem uma reflexão de sociedade!

A narrativa dos sujeitos da pesquisa revela processos e táticas (Certeau, 2013) de luta por direitos, resistência e potência de ação para transformar a realidade. De olhos bem abertos, com base em Freire (2011), Alcimaro vai fazendo a leitura de mundo e nos apresentando reflexões, desafios e conquistas que vivenciou em sua trajetória de vida. Seguindo, ainda, esse caminho, o nosso entrevistado é exemplo de que não é só de esperança que se ganha a luta, é preciso pôr em prática o desejo de mudança. Alcimaro problematiza e reorganiza conceitos de exclusão e inclusão, produzindo outras compreensões para a concepção de dor e de sofrimento ético-político, abordados por Sawaia. Sua narrativa revela a potência de ação para transformar a realidade. Denuncia a negação do direito à educação — prescrito na Constituição Federal de 1988 — aos sujeitos do campo e da cidade, diante da exploração cotidiana do trabalho que vem sendo reproduzida por diversas gerações.

Referencias bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 14 jul. 2021.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 27 de maio de 2023.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. p. 519-538. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

KAUFMANN, Jean-Claude. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

SAWAIA, Bader (org.). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.p.97-118. As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Programa de inclusión primaria

Previgliano Silvia - Escuela Paula Freire.
silviprevi@hotmail.com

Ranzuglia Gustavo - Universidad Provincial de Córdoba.
licranzuglia@hotmail.com

Palabras claves: escolaridad, jóvenes, terminalidad

Contenido

Este proyecto tiene por objetivo visualizar los cambios sufridos en la población que asiste a la modalidad de jóvenes y adultos en la ciudad de Córdoba. En una primera instancia eran de adultos puros analfabetos y a partir de unos años a la fecha se ha transformado en una escuela principalmente de jóvenes que han terminado sus estudios primarios y han comenzado sus estudios secundarios pero tienen grandes dificultades para cursar y finalizar éstos estudios, ya que manifiestan problemas para la comprensión de textos, expresarse oralmente, algunos analfabetos, otros tienen dificultades en la producción de textos y en la resolución de situaciones problemáticas, no conocen los algoritmos de las operaciones básicas, entre otras cosas.

Al cursar sus estudios secundarios no pueden avanzar y terminan abandonando ese nivel, volviendo a retomar sus estudios en la escuela primaria de adultos. Si bien los datos indican que la escuela para jóvenes es una “escuela en expansión” en muchos casos estos crecimientos no han sido acompañados con estudios e investigaciones ni tampoco desde una perspectiva de políticas educativas hacia esta modalidad.

Pensando en la necesidad de una mirada puesta en los procesos de aprendizaje de estos jóvenes que, si bien han completado y certificado sus trayectos de educación primaria en instituciones de educación primaria común, no han logrado desarrollar las competencias básicas para afrontar sus estudios secundarios. Esta situación que se hace presente cada día con más impacto en todas las instituciones educativas del sistema nos hace relevante definir como la modalidad de jóvenes y adultos debe absorber esta población y definir una instancia nueva de acreditación para estos jóvenes para que no queden fuera del sistema de educación formal.

A partir de una mirada acotada a una institución educativa en la ciudad de Córdoba perteneciente a la modalidad de jóvenes y adultos, se propone realizar un análisis de índole interpretativo. A partir de entrevistas semi estructuradas se indaga sobre las trayectorias educativas de los jóvenes con el fin de obtener datos para su posterior análisis.

Se entiende a la educación de jóvenes y adultos como una necesidad, tanto para la sociedad como para la persona misma, en donde es importante incluir en las propuestas educativas, las múltiples dimensiones de la vida social y personal, superando perspectivas utilitaristas. Este criterio de aprendizaje permanente e integral, debe asumir las necesidades y proyectos que las personas definen en las distintas etapas de su vida y las oportunidades que encuentran para adquirir o fortalecer conocimientos, saberes y competencias. Se piensa en una oferta de educación general y de formación para el mundo del trabajo como instrumentos estratégicos para el mejoramiento de su calidad de vida.

El objetivo de la investigación es la de desarrollar alternativas escolares para que los jóvenes y adultos que permanecen fuera de la escuela se incluyan para completar la trayectoria escolar encontrando una nueva forma de acreditación de sus estudios primarios.

Como objetivos específicos:

- Identificar a aquellos jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la educación secundaria por problemas de nivel educativo insuficiente para el cursado e incorporarlos para su nivelación
- Acompañar y asistir en los procesos de inclusión escolar de aquellos jóvenes y sostener sus trayectorias educativas ofreciendo una propuesta educativa personalizada con adecuaciones curriculares
- Atender mediante diversas medidas educativas y sociales aquellas condiciones vitales de estos jóvenes que pongan en riesgo su proyecto de ser estudiantes y finalizar el trayecto escolar requerido.

Se deben crear instituciones que ofrezcan oportunidades a los jóvenes, adecuando éstas a sus posibilidades dando respuestas a las restricciones del contexto social y cultural que ellos tienen como el sostenimiento del hogar, trabajo u ocupación, padres adolescentes, vida signada por la droga, alcohol, etc. Esta situación pone de manifiesto una suerte de cambio estructural en la conformación y morfología de los jóvenes que asisten a estas escuelas. La provincia de Córdoba se caracteriza por ser una de las jurisdicciones que manifiesta un mayor crecimiento de la cobertura de educación de jóvenes y adultos. Esta problemática se puede observar en la intermitencia en los estudios de estos jóvenes, recurriendo a como lo llama Kessler (2004), la escolaridad de baja intensidad, una escolaridad caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. En líneas generales, continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares. Completando la idea del autor, habían pasado por la escuela, pero no les había producido ningún impacto favorable.

El rol de la modalidad de jóvenes y adultos, se destaca por una atención más personalizada del estudiante de acuerdo a sus necesidades, buscando adecuaciones curriculares. Es oportuno citar miradas de profesionales vinculados a la educación con grandes aportes teóricos en atención a estas trayectorias, parafraseando a Terigi, la noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje.

Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje” (Terigi, 2008).

Con este proyecto se busca afianzar la modalidad de jóvenes y Adultos en una vacancia del sistema educativo para brindar una solución de fondo a esta necesidad del momento. La educación es un acto multidimensional y complejo, no se puede analizar desde una sola mirada.

Bibliografía

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2008). En las perspectivas de las trayectorias escolares. *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, 3.

Pensar la Escuela. Un estudio desde la cárcel de mujeres en la Provincia de Catamarca

Brenda Hidalgo, Facultad de Humanidades UNCA, bhidalgo@huma.unca.edu.ar

El presente trabajo busca socializar resultados finales obtenidos en el marco de la investigación realizada en la Tesis de doctorado denominada “Mujeres, educación y Cárcel. Un estudio en la Unidad Penal N°2 de la Provincia de Catamarca” (FFyH, UNC), la cual aborda el campo de la educación para jóvenes y adultos desde la modalidad educativa para las personas privadas de su libertad. El énfasis del trabajo está puesto en la cotidianeidad y el funcionamiento de una escuela ubicada en la cárcel de mujeres. En esa dirección, nos proponemos, presentar algunas reflexiones que analizan el lugar de los sujetos en la especificidad de la educación en cárceles, las significaciones y las tensiones emergentes en la trama de las experiencias cotidianas y los desafíos abiertos a la invención de la tarea docente frente a la complejidad del educar y de quienes asumen ser estudiantes en condiciones de encierro.

En dicho marco nos referimos a las particularidades locales que se fueron presentando tanto para el trabajo docente como para las estudiantes al participar de una escuela en permanente reinención, abierta a las disrupciones constantes y a la incertidumbre que genera transitar una cotidianidad no regular en las formas habituales de habitar lo escolar. En especial, nos referiremos al entramado institucional en los aspectos organizativos, las dinámicas de funcionamiento y las formas de despliegue que se desenvuelven para hacer referencia a la escuela como generadora de coordenadas tempo-espaciales que expanden y amplían el modo convencional de ser escuela.

Para dicha tarea, el trabajo analiza las experiencias del contexto de encierro tanto de docentes como de mujeres, atendiendo a situaciones particulares acontecidas durante el proceso de investigación desarrollado en los primeros años del trabajo de campo, efectuados en 2016 y 2017. Para ello, a través de una metodología cualitativa, recurrimos a entrevistas semiestructuradas, narrativas testimoniales y notas de campo que hemos recuperado como parte de los análisis que se consideran relevantes al comprender cómo se construye lo escolar en esta modalidad educativa.

La apertura de la escuela, en el año 2014, para la cárcel de mujeres no sólo trajo consigo una novedad, también fue el punto de partida de un escenario que habilitó un conjunto de acciones atravesadas por discursos, posicionamientos, contradicciones y disputas en torno a las prioridades, concepciones y finalidades de sentido que asumía lo educativo tanto desde lo penitenciario como desde lo escolar. Específicamente prestamos atención a la organización de lo escolar como ámbito concreto de acción (Nicastro, 2017) y al interjuego entre “lo estructural, lo institucional y lo subjetivo” (Carranza, 2008). Esto último supuso enfocarnos en el plano discursivo como también en las prácticas, entendidas desde la disposición de un tiempo y un espacio que se gestionó a partir de las demandas que representaban para las políticas educativas de inclusión la cobertura y reconocimiento de esta población como sujetos de derecho.

Durante el trabajo de campo hemos observado prácticas de articulación entre ambas instituciones cuyo funcionamiento nos permitió repensar de qué modo las formas tradicionales de lo pedagógico se ven expuestas a variaciones en las formas de escolarización, las cuales, desde el contexto donde nos situamos, han sido muy poco estudiadas, es decir, las formas de lo escolar como una manera de ser y de hacer escuela en contextos adversos y en interacción con otras instituciones que imponen sus marcas en la trama cotidiana de la escuela. Incluso, siguiendo a Frigerio (2013), podríamos plantear la hipótesis, según la cual estas formas educativas amplían lo pensable, entendiendo que “es siempre una forma política que afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se le asignan y en los que se le distribuye” (2013, p.326).

Desde este posicionamiento, ampliar lo pensable es preguntarse por el funcionamiento de un sistema educativo que anuda nuevos sentidos a lo educativo en modalidades organizacionales que tensionan las regularidades instituidas, habilitando pluralidades instituyentes en los diversos modos de ser escuela. En esta dirección, para entender las particularidades en las que nuevas configuraciones nos exigen prestar atención a la novedad, compartimos el presupuesto de Ávila (2015) quien sostiene que “es necesario recuperar otros registros de lo que acontece en las escuelas ensanchar la mirada hacia un tiempo y un espacio en el que la educación tenga lugar para ser pensada, practicada, elaborada, desafiada” (p. 83).

Tal apreciación resulta relevante al referirnos a la flexibilidad, la movilidad, la temporalidad como categorías de análisis vinculadas a las experiencias educativas atravesadas por condiciones regulativas que inciden en el quehacer de lo cotidiano de lo escolar en la cárcel. En esta dirección, hablaremos del tiempo vivido en el devenir de la experiencia de la escuela en la cárcel.

Durante el trabajo de campo también hemos observado algunas situaciones que nos permitieron reconocer, en la organización del día a día de lo escolar, el cruce de temporalidades simultáneas o la emergencia de situaciones tales como las requisas, las llamadas telefónicas, los traslados internos o las visitas, que tensionan el clima institucional y afectan a docentes y estudiantes. A unos, ya que deben sortear la incertidumbre y replantear permanentemente las actividades previstas y, a otras, quitándoles el deseo de asistir a la escuela en determinadas ocasiones. Nuestro interés al respecto se centró en la incidencia que se presentan en los desplazamientos y en su aplicación indirecta de castigo: esperas, retenciones, privaciones.

Palabras clave: Mujeres-sistema penitenciario- sistema escolar-formato escolar.

Referencias bibliográficas

Ávila, S. (2015) Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. En Martino, A. (Ed.) *Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de*

investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales. (pp. 75-84). Universidad Nacional de Córdoba.

Frigerio, G. (2013) Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable (pp. 323- 340). En Baquero, R. (Ed.) *Las Formas de lo escolar*. Colección Del estante.

Hidalgo, B. (2023) “Mujeres, educación y Cárcel. Un estudio en la Unidad Penal N°2 de la Provincia de Catamarca” (Tesis doctoral) Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Nicastro, S (2017) *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homosapiens Ediciones.

Carranza, A. (2008) Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones en las políticas estatales para la implementar innovaciones en la institución escolar. Cuadernos de Educación. Año IV- Núm 6- Córdoba.

Políticas educativas y continuidad pedagógica: la EPJA en Córdoba y Chaco

Mariana Tosolini, UNC-UNDEC, , mariana.tosolini@unc.edu.ar

Gladys Blazich, UNNE, gblazich@gmail.com

Maria del Carmen Lorenzatti, CIFYH, maria.lorenzatti.320@unc.edu.ar

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos - políticas públicas- continuidad educativa

Introducción

En esta ponencia presentamos resultados parciales de investigaciones en curso sobre el análisis de las políticas educativas desarrolladas en los años 2020 y 2021 en las provincias de Córdoba y Chaco^[1].

De modo particular nos proponemos abordar los nudos críticos y los cambios producidos en las políticas, las instituciones y los sujetos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA) durante la pandemia por COVID 19.

Se focaliza la mirada en documentos del Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) y de los Ministerios de Educación de Chaco y Córdoba. Los mismos son abordados desde la perspectiva del ciclo de las políticas o contextos porque permite analizar las formas en las que las políticas son producidas de forma no lineal, discutidas, resistidas y apropiadas. Prestamos especial atención en esta ocasión, al contexto de producción del texto político (Miranda, 2011).

Particularmente interesa comunicar avances sobre dos ejes análiticos: 1) las políticas y sus contextos, con especial énfasis en las singularidades de EPJA y 2) la recontextualización de las políticas en dos jurisdicciones, focalizando definiciones centrales en torno a la especificidad pedagógica.

1) La política educativa para jóvenes y adultos en pandemia

El análisis de las políticas educativas de la modalidad resulta significativo ya que la EPJA por los sujetos a los que va destinada se vio afectada de forma singular en el sostenimiento de las trayectorias en contextos atravesados por desigualdades múltiples. Según el Quinto Informe Global sobre Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE V, 2022) la pandemia profundizó las desigualdades estructurales por lo que señala la necesidad de incluir a grupos desfavorecidos y vulnerables, tales como mujeres, indígenas, poblaciones rurales, migrantes, personas adultas mayores, personas con discapacidad o personas privadas de la libertad. En este documento se informa que en 23% de los países, menos del 1% de las personas jóvenes y adultas, de 15 años o más, participan en programas de educación y aprendizaje.

En esa misma línea, en un estudio reciente (CLADE, 2022) se analizan los factores de vulnerabilidad para las y los estudiantes de EPJA durante la pandemia y la pospandemia, así como la existencia de políticas públicas para su atención en distintos países de América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y República Dominicana).

En ese complejo escenario y con el objetivo de analizar cómo se garantiza el derecho social a la educación, un interrogante central que atraviesa nuestros estudios es ¿Qué pasó con las políticas educativas en EPJA durante la pandemia? En tal sentido, se identifican dos cuestiones centrales. Por un lado, emergen como una de las estrategias de las políticas tanto a nivel nacional como en las dos jurisdicciones consideradas, decisiones que refieren a la selección/priorización de contenidos. Por otro lado, una segunda cuestión que destaca en las políticas gira en torno a una categoría que centralizó las discusiones en ámbitos académicos y ministeriales: “continuidad pedagógica”. Los sentidos de la continuidad pedagógica son diferentes en EPJA que en otros niveles del sistema educativo.

2) La recontextualización de la política educativa para jóvenes y adultos en Córdoba y Chaco

El sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes en la intermitencia interpeló con más fuerza a los demás niveles, ya que en la EPJA es un desafío histórico permanente. Un documento del CFE abre un marco referencial, planteando la continuidad pedagógica con un sentido nacional e integral, marcado fundamentalmente por la “priorización y reorganización de saberes” (363/20 CFE anexo I).

En la revisión de normativas la alusión a la Continuidad Pedagógica se expresa una polisemia de sentidos y prácticas. Se hace referencia a la cuestión curricular, a los planteles docentes y directivos, a la organización de las propuestas de enseñanza remota, los materiales didácticos, al encuentro pedagógico y a la evaluación.

En cuanto a aspectos curriculares, la provincia del Chaco, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (en adelante MECCyT) brindó algunas primeras orientaciones respecto de la priorización de saberes a través de distintos documentos. En relación con la EPJA se concedió la posibilidad de no ceñirse exclusivamente a los diseños curriculares, sino en ciertas habilidades básicas para la vida “saber, saber ser y saber hacer” (p. 12). En marzo del 2021 se produjo el “Documento Curricular de Saberes Prioritarios para los Niveles Obligatorios de la Educación de la Provincia del Chaco” y si bien no fue específico para la modalidad, definió –de acuerdo con los diseños curriculares vigentes– una propuesta curricular para la reconfiguración de la enseñanza y el aprendizaje, en el marco del proceso de continuidad pedagógica del ciclo escolar extendido 2020-2021.

En este sentido las referencias a considerar al momento de seleccionar saberes prioritarios fueron diferentes entre la primaria y la secundaria de la EPJA. Dado que el primero tiene un diseño curricular

modular específico desde el año 2012 (Resol. Nro. 10469) se tomaron como referencia sus contenidos; en cambio en el secundario, al no poseer uno específico actualizado, los contenidos fueron extraídos del plan de estudios de la secundaria común y de los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP).

En la provincia de Córdoba, en la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos se produjeron materiales (resoluciones, memorándum) donde se reguló la actividad institucional entre directivos y docentes en la pandemia como así también se pretendió sostener y fortalecer el vínculo pedagógico con los estudiantes. De manera particular el documento titulado “Contenidos irrenunciables en contexto de excepcionalidad sanitaria y pedagógica” sostiene la necesidad de revisar la “propuesta curricular institucional y establecer prioridades, definiendo qué contenidos son irrenunciables (no pueden dejar de ser enseñados en el cuatrimestre que inicia luego del receso)”. En un análisis de la conformación de los contenidos de las distintas disciplinas observamos un cúmulo de conocimientos, sin conexión entre sí y sin relación con las problemáticas cotidianas de los estudiantes jóvenes y adultos.

Nos interesa destacar y analizar los sentidos construidos en ambas jurisdicciones en torno al término continuidad pedagógica en relación con las propuestas curriculares. Si bien las denominaciones fueron distintas, en ambas provincias se reguló la continuidad pedagógica considerando la cuestión curricular: priorización de saberes en Chaco y contenidos irrenunciables en Córdoba hacen referencia a aquellos contenidos mínimos indispensables para acreditar un trayecto formativo en contexto de pandemia. Sin embargo, estas decisiones dejan al descubierto la histórica falta de reconocimiento de la especificidad de los sujetos y los contextos de la modalidad.

Referencias bibliográficas

Miranda, E. (2011) Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En Miranda, E. Y Bryan, P. Cmp. (2011) Re-pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil. Universidad Nacional de Córdoba. 1ra. Edición.

Documentos

Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Contenidos Irrenunciables en contexto de excepcionalidad sanitaria y pedagógica. Resolución N°378/08.

Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco, Subsecretaría de Educación y Dirección de Niveles y Modalidades (2020). Documento Priorización y organización de saberes (borrador).

Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco (2020) PROGRAMA DE FORMACIÓN EN SERVICIO, INSTITUCIONAL Y SITUADA. Documento de trabajo 2. Tramo I. Segunda Etapa Marco Provincial de Orientación para la Priorización y Reorganización Curricular. El Proyecto de Enseñanza. Educación PARA JÓVENES Y ADULTOS y en CONTEXTOS DE ENCIERRO.

Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. (2020). Documento Curricular de Saberes Prioritarios para los Niveles Obligatorios de la Educación de la Provincia del Chaco

[1] Proyectos Educación de jóvenes y adultos. Nudos críticos para su abordaje en contextos de pandemia -PICT-FONCYT-UNC- y EPJA y COVID. Transformaciones en las políticas, las instituciones y los sujetos en las provincias de Chaco y Corrientes - SECyT UNNE-

POLITICAS SOCIOEDUCATIVAS Y PRACTICAS DE LA EDJA EN LA PROVINCIA DE SAN JUAN

Carina Fraca. Universidad Nacional de San Juan. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE) carinafraca@gmail.com

Patricia Zuliani. Universidad Nacional de San Juan. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE) patrizuliani@gmail.com

Silvina Carelli. Universidad Nacional de San Juan. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE) silvicarelli@hotmail.com

Palabras Clave

Inclusión educativa

Políticas Socio Educativas

Trayectorias

Educación permanente de Jóvenes y Adultos

Contenido

El presente trabajo representa una línea de la investigación: “La Inclusión educativa en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Políticas públicas y trayectorias educativas en la provincia de San Juan” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Fue finalizado en el año 2022 con aprobación de su informe final. Tiene como punto de partida el hecho de observar que, si bien una variedad de políticas públicas ha focalizado, en las últimas décadas, la inclusión social y educativa y se han mostrado resultados favorables respecto al acceso de sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo, las acciones implementadas no son suficientes para concretar las aspiraciones igualitarias.

En esta oportunidad, presentamos los marcos normativos que regulan la modalidad educativa de jóvenes y adultos. Varias investigaciones dan cuenta de la heterogeneidad de significados,

intencionalidades, sujetos, instituciones y prácticas formativas que surcan esta modalidad, sin dejar de reconocer que en el contexto nacional y latinoamericano esta opción educativa constituyó un eufemismo para hacer referencia a una educación remedial y residual de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. [1].

La Ley de Educación Nacional (LEN) establece que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, es la modalidad educativa 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. En el Artículo 48° se establecen los objetivos y criterios de la organización curricular e institucional de la EDJA. [2]

Según lo estipulado en el Anexo II - Resolución CFE N° 87/09 EDJA- Lineamientos Curriculares, se propone adoptar para la EDJA a nivel nacional un diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza.

La estructura modular permite transitar por las áreas y disciplinas con aprobaciones parciales por módulos, acorde con los ritmos y tiempos de aprendizaje requeridos por los estudiantes y sus circunstancias. [3]

En el año 2010 se deja establecido por – Resolución CFE N° 118/10 EPJA – Documento Base Consejo Federal de Educación, que la política curricular de la modalidad debe orientar una propuesta pedagógica que amplíe los espacios para la enseñanza y el aprendizaje, que incluya ámbitos no escolarizados y que integre los espacios laborales de los alumnos, así como otros ámbitos del Estado y organizaciones de la sociedad civil. [4]

Por su parte, continuando con la misma línea, la Ley Provincial de Educación de San Juan N°1327 - H- en el Capítulo IX, refiere que la EPJA es la modalidad que garantiza el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, y la igualdad de todos los ciudadanos de acceder, permanecer y egresar, asegurando la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios, a quienes no lo hayan hecho en la edad establecida. Esta modalidad brinda una formación integral atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de los estudiantes.

Los programas y acciones de esta modalidad pueden articularse con otras áreas del gobierno provincial y municipal y con organizaciones de la sociedad civil y del mundo de la producción y el trabajo.[5]

Tal como se estableció en el proyecto de investigación, la opción metodológica está basada en el supuesto epistemológico que postula “todo proceso de conocimiento es a la vez construcción y ruptura, reflexión teórica y análisis empírico” [6]

En tal sentido está orientado por un enfoque interpretativo y crítico en investigación educativa. Nos interesa vincular las condiciones de procedencia, materiales y simbólicas, con los significados y las representaciones que los estudiantes y las instituciones tienen de sí, del saber del que se ocupan, del campo profesional, y sus articulaciones en las prácticas institucionales y en el espacio social más amplio, para analizar los marcos normativos y su relación con la realidad de estudiantes y las instituciones.

Teniendo en cuenta que tomamos sólo un apartado del proyecto, expuesto en uno de los objetivos, se trabajó con la descripción y análisis documental de los marcos normativos que regulan, tanto a nivel nacional como provincial, la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la implementación en la provincia de San Juan. La estrategia seleccionada ha sido la sistematización y descripción de las políticas que se destacan en los documentos.

La lectura y análisis de los marcos normativos, nos permite dar cuenta que hay una clara intencionalidad de hacer efectivo el derecho a la educación, más allá de las condiciones personales de los sujetos, que existe una red de normas del Consejo Federal que complementan lo establecido en la Ley de Educación Nacional y Ley Provincial de Educación.

Por su parte, la provincia de San Juan da cuenta de un trabajo en tal sentido ya que fue una de las pioneras en implementar -ajustándose a la normativa nacional- una propuesta curricular modular. Se adoptó por primera vez en 2012 para la elaboración de los Diseños Jurisdiccionales del Programa Educación Media y Formación para el Trabajo.

Años más tarde en 2015, la provincia de San Juan aprueba el Diseño Curricular Provincial de EDJA para el Nivel Primario mediante la Resolución N°9111-ME-2015. [7]

Posteriormente el 29 de septiembre de 2021 se aprueba la Resolución N°4271-ME- 2021, donde se explicita el texto ordenado del Diseño Curricular Modular Jurisdiccional de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de Gestión Estatal y Gestión Privada, correspondiente al Bachiller en: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Comunicación, Turismo, Educación y Educación Artística, organizado en Ciclo Básico y Ciclo Orientado. [8]

El Diseño correspondiente a la Orientación Bachiller Actividad Industrial se aprueba por Resolución N°4272-ME-2021.[9]

En ambas resoluciones se establece que la implementación del Diseño Curricular Modular Jurisdiccional será en forma gradual a partir del Ciclo lectivo 2022 para el primer año de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de Gestión Estatal y Privada.

Es decir, la provincia de San Juan ajustándose a las políticas educativas nacionales, ha intentado implementar un modelo inclusivo, respetuoso de la heterogeneidad de los sujetos y de sus experiencias de vida, que brinde alternativas para enfrentar el futuro en una sociedad cada vez más compleja y tecnificada y que permita la inserción a distintos ámbitos laborales y /o la continuidad en estudios superiores. Es el desafío que actualmente la provincia intenta cumplir.

Referencias Bibliográficas

- [1] M. Cabrera. El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política”. En Brusilovsky , S. : Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Noveduc. Bs. As. 2006
- [2]Ley de Educación Nacional N°26206, 2006. Boletín Oficial 28 de diciembre de 2006. (Argentina)

- [3]Resolución N°87 -Consejo Federal de Educación-. Por la cual se aprueban para la discusión los Documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la EPJA. 2009
- [4]Resolución N°118 de 2010 (Consejo Federal de Educación). Por la cual se aprueban el Documento Base y los Lineamiento curriculares para la EPJA. 2010
- [5]Ley de Educación de la Provincia N°1327-H- 2015.Camara de Diputados. 2015. San Juan
- [6]P. Bourdieu, Chamboredon y J. C. Passeron . El oficio del Sociólogo. México Siglo XXI editores.1987.
- [7]Resolución N°9111 de 2015. Por la cual se aprueba el Diseño Curricular Provincial de EDJA para el Nivel Primario. Ministerio de Educación. Provincia de San Juan
- [8]Resolución N°4271 –ME-2021 Diseño Curricular Modular Jurisdiccional de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de Gestión Estatal y Gestión Privada correspondiente al Bachiller en: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Comunicación, Turismo, Educación y Educación Artística.
- [9]Resolución N°4272-ME-2021 .Correspondiente a la Orientación Bachiller Actividad Industrial. Ministerio de Educación. Provincia de San Juan.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Luciana Bandeira Barcelos, UERJ/Brasil, lubbarcelosrj@gmail.com

Palabras clave: Educação de Jovens e Adultos, Participação, Gestão Democrática.

Contenido

Neste trabalho, derivado de discussões iniciadas ainda no percurso do Mestrado, e que se estenderam ao longo do Doutorado, cuja tese sustentou a hipótese de que práticas políticas de formação cidadã, desenvolvidas em espaços escolares de oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), podem contribuir para a melhoria da qualidade da gestão pública escolar, intenciono refletir sobre a importância de se compreender a gestão democrática como um princípio fundamental da educação brasileira, especialmente no cenário de crise política e de desconstrução das instituições democráticas que vivenciamos recentemente e do qual tentamos nos reerguer.

Como ponto de partida desta reflexão, pus foco em questões referentes ao exercício da cidadania e à luta pelo direito à educação ligadas à memória passada e presente da EJA, que contribuíram para conquistas atuais, ainda muito caras a um país que se declara Estado Democrático de Direito. Nesse foco, meu ponto central assinala a democracia participativa como fundamento de um Estado nação que não se perde em suas instituições republicanas, como a escola pública, o que implica considerar a participação dos sujeitos como indispensável aos processos de tomada de decisão no que tange às finalidades da educação.

Reflexão que me permite indagar sobre o lugar que as escolas de EJA ocupam nos cenários de formação cidadã, esta considerada essencial para o desenvolvimento de uma cultura política de participação, tão necessária em nosso país e que remete à análise da gestão escolar, especialmente à necessidade de compreensão de como vem se dando a participação dos sujeitos nos processos de tomada de decisão que envolvem o referido processo.

E, ainda, a busca pelos sentidos e significados atribuídos à participação, diferentes compreensões e entendimentos sobre o que significa participar.

Considerando que o princípio básico da gestão é a coerência entre meios e fins, a forma de gestão de uma instituição escolar não deve divergir de suas finalidades estabelecidas. Isto significa que, se a escola é entendida como espaço de desenvolvimento humano, compartilhamento e construção de saberes, em que se necessita da participação de todos os envolvidos nos processos de aprendizagem, a gestão, pautada no princípio democrático da participação, torna essencial o exercício da democracia em todas as ações educativas e pedagógicas.

Ao longo do texto constitucional assim como na legislação infraconstitucional que o acompanha, encontram-se dispositivos necessários à consolidação desse modelo de Estado Nação, em que se busca o envolvimento e a participação de todos, na tentativa de visibilizar e viabilizar a construção de interesses coletivos, auxiliando, dessa maneira, a efetivação de direitos garantidos constitucionalmente.

Referindo-se especificamente à educação, o texto constitucional preceitua no Art. 206, inciso VII, a “gestão democrática do ensino público”, abrindo espaço para a institucionalização de mecanismos de participação na gestão das escolas e dos sistemas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (LDBEN 1996) reafirma esse preceito no Artigo 3º, ao eleger a “gestão democrática” como a forma de gestão do ensino público no país, e estabelecendo pelo Artigo 2º, entre os princípios e finalidades da educação brasileira, “assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”.

Considerando a necessidade de reforçar a importância do exercício de cidadania, destaca-se a necessidade da formação dos educandos para o exercício dos princípios, estabelecidos no Art. 2º, conseqüentemente estimulando a criação, nas escolas, de espaços de vivência democrática, por se tratar de uma forma de contribuir para o desenvolvimento da cultura política, que possibilite aos sujeitos melhores condições para intervir na sociedade, como cidadãos de direitos.

Entretanto, a LDBEN 1996 não determina o modo como se deve exercitar a gestão democrática nos espaços escolares, delegando a tarefa aos sistemas educacionais, e apenas sugerindo, em atendimento aos preceitos constitucionais, formas de gestão colegiada apropriadas pelos entes federados de diversas maneiras e materializadas nas escolas como Conselhos Escolares e, em muitos casos, como entidades civis, Associações de Pais e Mestres e Unidades Executoras — todos com personalidade jurídica e estatuto próprios, objetivando atender, entre outros, os aspectos jurídicos da gestão de recursos financeiros.

Como espaço privilegiado de vivência democrática, ações de compartilhamento da gestão escolar, levadas a termo por conselhos e similares podem oferecer campo para a efetivação de princípios democráticos e para o desenvolvimento da consciência política dos estudantes, especialmente em escolas de modalidade EJA, considerando a condição de seu público, jovens e adultos já inseridos na vida cidadã, condutores de suas vidas, com autonomia para se regular em espaços comuns e cujo exercício de cidadania na vida social exige cada vez maior qualificação.

Efetivar os princípios democráticos que regem legalmente o país implica ultrapassar a cultura política autoritária que, historicamente, marcou as relações de poder no Brasil, além de enfrentar desigualdades de classe, gênero, cor/raça, educação que constituíram a sociedade brasileira, e que resultam em mais desigualdades no acesso à informação/formação e aos espaços de tomada de decisão — condições mínimas para o exercício da cidadania.

Como se envolver e atender a esse chamado se não se compreende a que esse chamado se refere? Se não se têm condições materiais de atendê-lo/exercê-lo? Se não se desenvolve a cultura da participação, em que os indivíduos se vejam não apenas como partícipes, mas também como responsáveis por ações postas em prática na sociedade?

Efetivar tais princípios exige o cultivo de uma cultura de participação, possibilitando integração e envolvimento; poder de decisão e ação não como privilégio de poucos, mas se estendendo cada vez mais a maior parcela da população; aprendizado do diálogo e respeito a pontos de vista diferentes, favorecendo a visibilização e atendimento a demandas de diferentes parcelas da sociedade.

Em síntese, exercício de cidadania. Esta, uma tarefa de toda a sociedade, mas que encontra refúgio especialmente nos espaços escolares, pelo caráter educativo que conforma essas instituições. Exercício complexo, agravado pelas características de nossa democracia, marcada por traços de um passado autoritário e por uma imensa desigualdade social, que Freire, em 1960, já apontava como fator condicionante das dificuldades enfrentadas em relação à educação.

Afirmava Freire (1992, pp. 50-51) que a participação, por vezes, se mostra “hierarquicamente e burocraticamente tutelada pelo Estado”, negando aos sujeitos “a plena materialização de sua face democrática” e em contrapartida, propunha outra forma de trabalho onde “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.” (FREIRE, 1996, pp.83).

No momento atual, é justo afirmar que os espaços de exercício democrático que a escola brasileira conquistou, pouco ultrapassam o caráter simbólico, como ratificadores de ações da equipe gestora, com baixa autonomia e poder de crítica. A consciência política que esse exercício pode desenvolver fica subsumida pela experiência da subalternidade ao poder institucional verticalizado, o que de certa maneira evidencia desafios, dilemas e contradições que envolvem a atuação da escola em relação ao desenvolvimento de práticas de participação cidadã. Este um paradoxo constatado na pesquisa.

Referencias bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). <http://www.planalto.gov.br>.

FREIRE, P. *Política e educação*. (1992). Cortez.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. (1996). Paz e Terra.

Volver a empezar... y terminar. La secundaria, una “cuenta pendiente” en las biografías de dos mujeres estudiantes.

Mario Alejandro Villanueva, FHaYCS - UADER, marioavillanueva@gmail.com

Amalia Lucía Homar, FHaYCS - UADER, amaliahomar@gmail.com

Palabras clave: biografías educativas - educación secundaria de jóvenes y adultos - género - narrativas.

Presentación

Este trabajo parte del proyecto de investigación “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos”^[1] que analiza, desde las narrativas de estos actores, los modos en que se configura el trabajo docente y las biografías educativas de estudiantes en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Entre Ríos y Córdoba. Desde un enfoque cualitativo, tomamos aportes de las narrativas (Bolívar, 2002; Ripamonti, 2017) para conocer los relatos de los sujetos, a partir de los cuales reconstruyen y significan sus biografías y experiencias socioeducativas (Llosa, 2020).

En una primera etapa entrevistamos a directivos, coordinadores, docentes, asesores pedagógicos, preceptores y estudiantes. La emergencia sanitaria atravesó nuestro trabajo de campo con una doble implicancia en la investigación. Demandó repensar estrategias y fundamentos metodológicos, acorde a las posibilidades de acercamiento a los sujetos de la investigación, e implicó pensar una nueva dimensión de análisis, vinculada a las experiencias de los sujetos, también afectadas por la pandemia.

Aquí tomamos relatos de dos mujeres que se encontraban cursando el último año en una Escuela Secundaria de Adultos de Paraná; atravesados por la maternidad, tareas de cuidado, múltiples situaciones que derivaron en abandono a lo largo de sus biografías educativas, y el deseo de volver a la escuela para cumplir con eso que definen como “cuenta pendiente”.

La escuela como “pendiente” en los relatos biográficos de las estudiantes

Construir conocimiento desde lo narrativo implica atender a una trama que se entreteje en lo social; que no queda en el decir y hacer de sujetos individuales, que obtiene sentido en una red de significados contruidos con otros, en una situacionalidad política, cultural, espacial y socio histórica. Demanda reconocer las voces de los sujetos que dan forma a la realidad, donde sus experiencias vitales cobran centralidad.

Josefina^[2] (47) y Lucila (45) son dos mujeres estudiantes que refieren a la decisión de culminar la educación secundaria en términos de crecimiento: “una etapa que tenía pendiente (...) cerrar una etapa de mi vida (...) entonces dije no, quiero seguir estudiando” (Josefina), “mi *cuenta pendiente* (...) ya no había nada que me atara a decir no estudiar” (Lucila).

Ambas definen “pendientes” a lo largo de sus vidas en relación con la escolaridad inconclusa, y estímulos para saldar esa “deuda”. Sus relatos muestran rasgos comunes asociados a haber abandonado

la escuela secundaria, siendo muy jóvenes. Josefina ubica esa “decisión apresurada”, “un grave error”, al contraer matrimonio “muy jovencita, a los 18 años”, encontrándose en cuarto año. Lucila cursaba el primer año cuando abandonó: había quedado “embarazada a los 14 años, tuve mi hija, después (...) estuve ahí queriendo estudiar y no me animaba porque ya tenía 17 años, (...) me puse a trabajar”.

Biografías atravesadas por acontecimientos que las muestran en diferentes lugares, con separaciones, nuevos comienzos, donde las tareas de cuidado cobran centralidad. Josefina se traslada con su familia de Córdoba a Paraná a los seis años, se casa a los 18 y se separa cuando su hija tenía tres; tiempo después se muda a otra ciudad, y luego de una nueva separación regresa a Paraná. Lucila se separa en 2018 “después de 25 años de matrimonio” vive con tres de sus hijos. Comenta “siempre me gustó la escuela, estudiar”. Resalta su responsabilidad como madre de cinco hijos, “porque el padre trabajaba”.

Desde los estudios de género reconocemos experiencias y trayectorias educativas atravesadas por la división sexual del trabajo (Federici, 2004); noción que permite hipotetizar algunas lecturas sobre sus historias, su rol de cuidado y sostén en las actividades educativas y domésticas. El sistema capitalista patriarcal naturaliza cualidades y habilidades en función del sexo, asignando tareas de cuidado a las mujeres; “las relaciones de género son el principio organizador del trabajo, generando una distribución desigual de tareas entre varones y mujeres” (Batthyány, 2020, p.12).

Sus narrativas están marcadas por interrupciones de la escolaridad. En ello se intersectan aspectos comunes vinculados a proyectos familiares, “oportunidades” y situaciones laborales, las separaciones y el “volver a empezar”, su desempeño como trabajadoras, principalmente, en casas particulares. Decisiones condicionadas por la responsabilidad del cuidado y la sostenibilidad familiar. Como plantea Sanchís (2020) son las desigualdades del sistema las que marcan las vidas de “mujeres solas y responsables exclusivas de la provisión financiera y de cuidados de la familia, que desarrollan ambas actividades de manera superpuesta en espacios geográficos próximos, o aun distantes” (p.10).

“Hacer el sueño de uno”: la experiencia del regreso a la escuela

La experiencia de regreso a la escuela está atravesada por sentires, emociones, proyectos. Para Lucila representa “empezar a hacer el sueño de uno, era mi sueño, mi deseo (...) ahora yo ya era libre (...) quería hacer mi sueño, ya quería dejar un poco el sueño de los demás y hacer el mío”. Tras intentos frustrados, dificultades y postergaciones, propone a su hijo mayor “estudiar los dos y terminar los dos juntos (...) empezamos el primer año (...) y ahora vamos a terminar los dos juntos”.

Josefina refiere al coordinador de la escuela, quien ante su vacilación le dijo: “¿(...) tenés que terminar! Como que me dio el puntapié y decía: lo terminás o lo terminás”. Su regreso, atravesado por la suspensión de la presencialidad, implicó revivir temores, el “tiempo sin estudiar”, la ilusión y el deseo: “me preparé como una nena (...) que ingresa a primer año”. A pesar de las dificultades, evoca a la virtualidad como posibilidad: “estoy en casa, tengo una herramienta que es el teléfono (...) sabía que lo podía hacer tranquilamente (...) y podía seguir estudiando (...) no había nada que me dijera: no lo podés hacer”.

La suspensión de la presencialidad, en 2020, fue “un golpe”, pero, a pesar de las dificultades, transmiten su felicidad “de permanecer acá, de pertenecer”, de integrar la primera promoción de la modalidad en la institución. En relación a la continuidad pedagógica, recuperan la relación humana, el trabajo docente como “entrega incondicional”: “se brindaban el cien por ciento para enseñarnos”. Ponderan la grupalidad, el vínculo entre compañeros: “si alguien no lo entendía o le costaba, mandaba al grupo a ver quién lo había entendido y que se lo explicara, que lo ayudara”.

Las rutinas diarias enlazan trabajo-familia-escuela. Refieren a nuevos modos de organización de la vida familiar; algo común que el contexto demanda a dos mujeres estudiantes: distribución de los ambientes del hogar, reorganización del tiempo y el espacio doméstico, tareas de cuidado y acompañamiento pedagógico familiar.

Las narrativas de ambas expresan sentidos sobre la escuela. Un objeto de deseo, sueños, posibilidades, proyectos. Lejos de encarnar un logro individual, ponen de relieve el sentido colectivo, social, humano de la educación.

Identificamos tensiones respecto del derecho a la educación, el Estado como garante, la obligatoriedad del nivel secundario, y la idea de “cuenta pendiente”, muchas veces asociada a representaciones individuales, meritocráticas, que ponen el foco en logros/fracasos/responsabilidades de los sujetos.

Las narrativas de estas mujeres-estudiantes-trabajadoras, dan cuenta de la complejidad de experiencias, problemáticas y trayectorias que hacen eco en la escuela. El presente en que se resignifican sus experiencias vitales atraviesa también la vida cotidiana de las instituciones, y constituye un aspecto nodal al indagar las biografías de los sujetos.

Referencias bibliográficas

Batthyány, K. (coord). (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO.

Llosa, S. (2020). Memoria colectiva y biografías educativas de alfabetizadores en movimientos sociales. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 05(13),294-313.

Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico metodológicas. En: A. De Oto et.al., *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. CLACSO.

Sanchís, N. (Compil.). (2020). *El cuidado comunitario en tiempos de pandemia... y más allá*. Asociación Lola Mora - Red de Género y Comercio.

Bolívar, A. (2002). ¿De NobisIpsisSilemus? Epistemología de la investigaciónbiográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa* 4(1), 40-65.

[1] Desarrollado desde la FHAYCS-UADER.

[2] Con la finalidad de diferenciar cada relato, resguardando la identidad de las entrevistadas, hemos utilizado seudónimos bajo su consentimiento.

Reflexiones acerca de las narrativas de estudiantes de la educación secundaria de jóvenes y adultos.

Gisel Alul, FHaYCS UADER, giselalul.ga@gmail.com
Alfonsina Francisconi, FHaYCS UADER, francisconi.alfonsina@uader.edu.ar
Mario Villanueva, FHaYCS UADER, marioavillanueva@gmail.com

Palabras clave: Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos - Narrativas - Estudiantes.

Resumen ampliado

En esta instancia compartiremos avances de análisis de datos de entrevistas realizadas a estudiantes de una Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos en la ciudad de Paraná, Entre Ríos, en el marco del proyecto de investigación denominado “*Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*”. El objetivo del mismo es analizar las narrativas de docentes y estudiantes sobre los modos de configuración del trabajo docente y sus biografías socio-educativas en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, de Entre Ríos y Córdoba. En tal sentido, dentro del proyecto de investigación se desarrollan dos Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas, otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN) en el año 2022.

Las entrevistas que aquí se analizan se realizaron en el marco del proyecto de Beca denominado: “Estudiantes de escuelas secundarias de jóvenes y adultos. Estudio de sus narrativas en escuelas públicas de la ciudad de Paraná Entre Ríos. 2021-2022” de la estudiante Gisel Alul.

Esta presentación organiza los relatos en torno a dos ejes centrales que refieren, por un lado, a los sentidos y motivos que enuncian los y las estudiantes acerca del regreso a la escuela. Por el otro, a las formas institucionales de intervenir sobre las trayectorias, construyendo dispositivos y prácticas.

“Cuándo volvimos estuvo re bueno...” (Mariano, 39)

En un primer momento del trabajo de campo se realizaron dos entrevistas grupales a cinco estudiantes de entre 20 y 39 años. El diálogo permitió acceder a información valiosa sobre sus trayectorias socioeducativas previas, y también a su actual transcurrir por la escuela. El análisis narrativo de las biografías educativas implica, al decir de Llosa “abordar la totalidad de las fuentes de formación y la interacción entre aprendizajes construidos en diferentes espacios educativos y en experiencias cotidianas, como una globalidad que se despliega a lo largo de toda la vida” (2020, p. 304).

Entendemos a la narrativa biográfica como un modo de investigar, que nos acerca a conocer a los sujetos directamente a través de sus relatos, otorgar el protagonismo que merece a quien relata como parte de la construcción pedagógica, consideramos la particularidad de cada estudiante como sujeto de derecho, sujeto que desde su singularidad inscribe su experiencia en una trama institucional y social que lo atraviesa. En este contexto analizamos aquello que en esta inscripción singular hace a la trama colectiva de la educación de jóvenes y adultos, con el fin de generar conocimiento y mejorar las condiciones de aprendizajes en esta modalidad. Una modalidad caracterizada por una población particular, heterogénea, con tiempos y ritmos distintos (Brusilovsky y Cabrera, 2012; Homar y Altamirano, 2018).

Los entrevistados compartieron notas significativas de sus biografías, del contexto que los hace llegar a donde están hoy, los motivos por los cuales deciden estar en la escuela y, también, las dificultades

que se les presentan para poder culminar sus estudios. Dentro de esas dificultades, destacaron el cursado no presencial en pandemia, del mismo modo que el retorno a las aulas y la presencialidad. Este escenario actual enfatiza como desafíos la convivencia y la superposición de responsabilidades, tiempos y tareas que llevan adelante como trabajadores, padres/madres y, a la vez, como estudiantes.

“los tiempos son siempre complicados porque bueno en casa siempre hay... bueno la rutina digamos, de trabajo, la familia y un montón de cosas”. (Mariano, 39)

“Yo trabajo desde las 6 más o menos de la mañana hasta las 6 o 7 de la tarde más o menos porque soy yo el que anda con toda la gente digamos, pero bueno ahora me organicé como para empezar a salir a las 5, mi trabajo terminarlo a las 5 y poder venir a la escuela a las 6 de la tarde... me llevo todo un tiempo porque bueno mira a la hora que estoy empezando”. (Rolando, 26)

“y bueno, yo antes de venir a la escuela trabajo, trabajo desde las 6:30 de la mañana hasta las 15:30, pero bueno a veces se pasa digamos y mayormente salgo a las 17 o 17 y pico...temprano casi nunca eh... y bueno para venir a la escuela siempre tengo que decirlo, avisarle digamos ...” (Brian, 25)

Brian expresa no sólo la necesidad de solicitar permisos en el trabajo, sino del tiempo que le demanda viajar hacia la escuela. A su vez, María refiere no sólo a su situación sino a la de sus compañeros: *“por parte médico no estoy trabajando, no es como los otros chicos... que trabajan de mañana y tienen otras responsabilidades sí yo estoy en mi casa, si el primer año y segundo año me costó (...) sí yo estaría trabajando sería otro ritmo, como decía Mariano al principio nos costó mucho...”* (María, 38).

“Los profesores son muy buenos... a la mayoría le interesa tu historia” (Rolando, 26)

En las palabras de los y las estudiantes podemos advertir situaciones singulares y comunes que atraviesan sus biografías educativas, y particularmente las experiencias en la modalidad, así como los modos en que, institucionalmente y desde la tarea docente, se construyen dispositivos y prácticas sobre los márgenes de lo establecido, que intentan subsanar las limitaciones y tensiones (Herger y Sasser, 2016) que presentan los marcos normativos y las regulaciones, a fin de garantizar la permanencia en las aulas. Estas cuestiones, que marcan sus trayectorias educativas, articulan experiencias y expectativas en la representación y configuración de lo que son como estudiantes en el presente. En el relato de su experiencia biográfica emergen saberes en contextos, que “proceden de recorridos de puesta a prueba en situación real (...) estos saberes de la experiencia son saberes inscritos en los trayectos de las biografías individuales” (Delory-Momberger, 2014, p. 705).

En los relatos reconocemos referencias al desarrollo de un cursado particular, con asistencias intermitentes, acuerdos respecto a los horarios y optimización del trabajo pedagógico en el encuentro áulico. Rolando refiere que le agrada “el método de estudio” que tienen los docentes ya que no les dan trabajos prácticos para realizar fuera de la escuela, si esto sucediera él no podría realizarlos ya que trabaja durante todo el día hasta que llega el momento de asistir a la escuela;

“...por ahí vos tenés que darte cuenta que no todos tenemos el mismo tiempo para estudiar también ¿me entendés?, por ahí mucho trabajo práctico en el aula y no mandarnos un trabajo práctico a casa que cuando lo vas a hacer si nunca tenés tiempo...así que por ahí está bueno el método de estudio y cosas así” (Rolando,26).

María también valora el hecho de que los profesores no les pidan la realización de trabajos por fuera del cursado, lo cual resultaría un obstáculo en la continuidad “*es un tiempo en el que saben que la mayoría son mama o papas y tienen otros tiempos y no es que uno va a dejar de trabajar porque nos dieron un trabajo práctico...*” .

Surgen algunas inquietudes para pensar, esta situación de adaptar las clases para que los estudiantes puedan cumplir con el cursado, ¿refleja la realidad de otras escuelas de la modalidad?, ¿qué sucede con los contenidos a enseñar que se deben recortar en actividades solo áulicas?, ¿cómo aprenden los y las estudiantes?

Referencias bibliográficas

- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la Educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. CREFAL.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62). 695-710.
- Herger, N., & Sasser, J. (2016). Las políticas de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos y su traducción en espacios locales: alcances, limitaciones y tensiones. *Revista Del IICE*, (40), 27-48. <https://doi.org/10.34096/riice.n40.4131>
- Homar, A. y Altamirano, G. (2018). Educación secundaria de jóvenes y adultos: políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. Noveduc.
- Llosa, S. (2020). Memoria colectiva y biografías educativas de alfabetizadores en movimientos sociales. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 05(13), 294-313.

Investigar procesos de educación permanente en adultos mayores. Los primeros pasos.

Anabella Giunta, FCH-UNSL, agiunta@gmail.com

Palabras claves: adultos mayores- programas universitarios- educación permanente- evaluación

Resumen

Esta ponencia aborda las primeras construcciones del trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Para ello, en esta oportunidad compartiré los primeros pasos en el proceso de investigación que comienzo a desarrollar. Siguiendo a Sirvent, entiendo que el contexto de descubrimiento es “(...) *el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos,*

institucionales, académicos, etc. que caracterizan al escenario sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación (...). (Sirvent, 2020: 4)

Así, en primer lugar, realizaré un breve recorrido del origen y características del Programa Adultos Mayores (PAM) de la UNSL; a continuación narraré mi experiencia de haber transitado por algunos espacios de educación permanente para adultos mayores y finalmente, luego de plantearme algunos interrogantes iniciales, presentaré la pregunta de investigación.

Las primeras experiencias en Argentina de educación no formal para adultos mayores desarrolladas en las universidades públicas, tuvieron lugar en el año 1984 en el marco de nuevos procesos democráticos, en los cuales dichas instituciones volvieron a poner su atención en la extensión universitaria. (XIX ENProPeMa, 2021)

Si situamos la mirada en la UNSL, el actual PAM tuvo su génesis en el año 1991, cuando un grupo de docentes de la Universidad, pertenecientes a la asignatura de Psicología Evolutiva, interesados y preocupados por la problemática de la vejez, dieron inicio al Proyecto de Investigación: “Fortalecimiento de la autoestima a través de la generación de nuevos vínculos en adultos mayores y viejos”.

Como parte del proyecto de investigación antes mencionado, en 1992 se desarrolló un ciclo de conferencias y charlas-debate sobre la problemática de la vejez, dirigido a adultos mayores del Club de Abuelos de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis. En 1993, en la sede de la UNSL de esta misma ciudad, el equipo de investigación dictó el Taller: “La Vejez como Etapa de la Vida”. Al año siguiente, se amplió la oferta de cursos y talleres en la Facultad de Ingeniería, Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FICEJS) –UNSL, sede Villa Mercedes y se extendió la propuesta a la Facultad de Ciencias Humanas FCH-UNSL en la ciudad de San Luis. De esta manera, los cursos y talleres pasaron a ser instrumentos esenciales de investigación-acción dentro del Proyecto de Investigación.

Con el transcurrir de los años, la oferta de los cursos y talleres fue creciendo, al igual que el número de participantes que se fueron acercando a las aulas de la Universidad, sobrepasando toda expectativa de los primeros momentos.

En el año 2007, a causa de la inminente jubilación de su director, finalizaron los proyectos de investigación que daban fundamento a la acción educativa no formal dirigida a adultos mayores. En este contexto, las actividades llevadas a cabo con personas mayores en la FCH y en la FICEJS se dividieron en dos Programas: PECIA (FCEJS, Villa Mercedes, UNSL) y el “Programa Permanente de cursos y talleres para adultos mayores de la FCH”. Este último, en aquel entonces, dependía de la Secretaría de Extensión de la misma Facultad y continuó bajo la coordinación de su director, hasta su efectiva jubilación en el 2009. Ese mismo año, la Secretaría de Extensión de la FCH, designó una nueva docente para su coordinación.

Durante el 2012, la Facultad de Psicología (FaPsi) y la FCH, a través de sus respectivas Secretarías de Extensión, decidieron llevar adelante en forma conjunta la coordinación del Programa y acordaron designar un coordinador por Facultad, dando continuidad a la propuesta ahora denominada “Programa Adultos Mayores”.

Desde ese momento, el PAM brinda cada año una amplia oferta de cursos y talleres a la población adulta mayor de 60 años. Los objetivos que persigue, tal como son expresados en el XIX ENProPeMa, son:

“promover en el ámbito universitario prácticas educativas, inclusivas y participativas que posibiliten poner en juego la diversidad, el pluralismo, las relaciones intergeneracionales y la formación continua; favorecer, en el marco (de la Educación Permanente, la apertura de un espacio como oportunidad de crecimiento y proyección vital, tendiente a la prevención y promoción de la salud; propiciar la convergencia y articulación de docencia, investigación y extensión universitaria”. (XIX ENProPeMa, 2021: 2)

En el marco de este entramado histórico, surge mi interés por aproximarme a estudiar los procesos de educación permanente de los adultos mayores, que proviene del recorrido realizado en algunos espacios de formación destinados a este grupo en la ciudad de San Luis.

En el año 2014, a través de una entrevista con el profesor responsable de la asignatura Praxis V: Práctica Profesional, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, participé en un taller que crearon un grupo de profesores para el PAM; titulado “Talleres Universitarios Creativos de Ocio Cultural en San Luis”. El mismo abordaba las cinco dimensiones del ocio (lúdica, creativa, ambiental-ecológica, festiva y solidaria) propuestas por el autor español Cuenca Cabeza (2000), adaptadas al contexto de la provincia. Esta experiencia se constituyó en el primer acercamiento a la población adulta mayor y regresé al año siguiente, para volver a integrar el mismo equipo docente que llevó adelante el taller, esta vez titulado “Taller de Ocio Cultural Creativo”.

En 2016, fui coordinadora auxiliar de los talleres que ofrece PAMI-INSSJP^[1] en los Centros de Jubilados y Pensionados de la ciudad de San Luis, cuya búsqueda es mejorar la calidad de vida y promover el envejecimiento activo, estimulando el movimiento, la actividad cognitiva, la participación social, la expresión artística, los hábitos saludables y el autocuidado (PAMI-INSSJP, 2023).

En 2017 y 2018 regresé a través del sistema de Becas de Inicio a la Extensión de la FCH-UNSL, al Programa Adultos Mayores de la UNSL, colaborando y asistiendo al equipo de coordinación, recorriendo los distintos cursos y talleres que se ofrecían en aquellos años.

Toda mi participación, trabajo y experiencia en el PAM junto a expresiones de algunos integrantes que asisten hace más de 10 años, las cuales giran en torno al aprendizaje, la contención, el bienestar, el poder compartir con otros, la identidad, entre otros aspectos; me llevaron a interesarme y cuestionarme acerca de los procesos de educación permanente que realizan los adultos mayores al interior del PAM. Así, surgieron algunas preguntas como: ¿cuáles son los sentidos y significados que los adultos mayores le atribuyen al Programa?; ¿qué los motiva a participar de los talleres del Programa año a año?; ¿cuáles son las huellas/marcas que el PAM deja en sus integrantes para que regresen año a año a participar de los talleres? hasta finalmente llegar a construir la pregunta de investigación:

¿Cómo son los procesos de educación permanente de los participantes del Programa Adultos Mayores de la UNSL durante el período 2022-2023?

En esta primera aproximación, comparto los análisis iniciales de las fichas de inscripción de los adultos mayores que concurren al Programa, las cuales me han permitido acercarme a conocer los motivos que los lleva a la elección de asistir al mismo. De esta manera, considero importante resaltar nuevos aprendizajes; socialización entre pares; aumento de la salud mental y física; reconocimiento de autoridad pedagógica a los docentes del PAM.

Referencias bibliográficas

- Cuenca Cabeza, M. (2000). Ocio humanista. Documentos de Estudio de Ocio, núm. 16. Universidad de Deusto. Instituto de Estudios de Ocio. ISBN 978-84-9830-443-5. Bilbao.
- Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2023). La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimientos. Miño y Dávila Editores. Primera edición. ISBN 978-84-18929-62-5. Argentina.
- Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (2023) <https://www.pami.org.ar/servicios/actividades-preventivas>
- XIX Encuentro Nacional de Programas y Proyectos Universitarios para y con Personas Mayores (2021) <http://enpropema.fcejs.unsl.edu.ar/index.php/historia/>

[1] Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados.

Prácticas pedagógicas y sentidos docentes sobre experiencias socioeducativas de estudiantes: aproximaciones teórico metodológicas. Educación a distancia, enseñanza matemática.

Jorge Ceballos - CIFYH - ceballosjorge59@gmail.com

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos, entrevista, análisis

Presentación:

Esta comunicación presenta resultados de la investigación doctoral en curso, “Sentidos y prácticas pedagógicas en torno a experiencias socioeducativas de estudiantes. Programa de Educación a Distancia de Jóvenes y Adultos -Nivel secundario”¹ (programa EDJA).

Presentamos resultados parciales del análisis de entrevistas etnográficas del trabajo de campo en curso. Proponemos discusiones teórico-metodológicas emergentes del proceso y modos de articulación entre “fragmentos de información empírica” (Achilli 2005 p. 86) y referentes teóricos.

Presentación del problema de investigación

El programa EDJA tiene destinatarios jóvenes y adultos, ofrece una propuesta educativa de nivel medio modalidad a distancia; los encuentros entre docentes y estudiantes se realizan en tutorías. Los contenidos se desarrollan con un material de estudio elaborado por el Ministerio llamado “módulo”. Reconocemos diversidad en la asistencia de estudiantes a las tutorías. Algunos asisten todas las semanas, otros a rendir evaluaciones, realizar consultas sobre actividades, etc.

La investigación se centra en conocer las prácticas pedagógicas de profesores-tutores en torno al módulo 1 del área matemática ya que docentes y estudiantes del programa la reconocen como de mayor 'dificultad' comparada con otras, en estudiantes ingresantes. Si bien esto implica una reconstrucción de intereses inicialmente más pragmáticos que teóricos debido a mi experiencia como coordinador de un centro educativo del programa, fue deviniendo en una problemática dando lugar a un objeto de indagación y producción de conocimiento más que un campo de actuación.

El problema de investigación se centra en conocer cómo se configuran las prácticas pedagógicas de los profesores-tutores del programa EDJA en relación a los sentidos que construyen sobre las experiencias socioeducativas de los estudiantes.

Sobre esta problemática se configuró un objetivo general:

Describir y analizar prácticas pedagógicas de profesores-tutores en relación a los sentidos que construyen sobre las experiencias socioeducativas de los estudiantes.

Objetivos específicos, describir y analizar:

- Prácticas pedagógicas de los profesores-tutores en el trabajo con el módulo 1 de matemática.
- Los sentidos que construyen los profesores-tutores de matemática sobre las experiencias socioeducativas de los estudiantes.
- Las relaciones que dialogan entre estas prácticas y sentidos.

Resoluciones teóricas metodológicas

Adoptamos una perspectiva socio-antropológica para analizar procesos educativos de la problemática planteada recuperando “a) el interés por el conocimiento de la cotidianidad social; b) la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido; c) en el orden de lo más estrictamente metodológico, la dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual” (Achilli, 2011, p. 38).

Señalamos que planificar, poner a prueba y analizar las entrevistas requiere ejercicios de distanciamiento porque el ámbito de indagación formó parte de mi cotidiano e invita a reflexionar acerca de cambios en la posición de quien antes coordinaba y ahora investiga y desea conocer.

Trabajo con entrevistas etnográficas: análisis de primeras incursiones al campo

Se entrevistó un profesor-tutor de matemática del programa EDJA sobre su experiencia formativa, docencia y enseñanza. Comenta que ingresó a la docencia como preceptor, que ese cargo permite “*contactarse con los chicos desde otro lugar*”. Nos preguntamos qué significa para él vincularse desde otro lugar y cómo se articula con sus mediaciones en los procesos de estudiantes conformando decisiones en su práctica.

Afirma que algo común en estudiantes ingresantes es el temor, miedo al empezar una etapa nueva, “*uno cuando los recibe trata de sacarles esa preocupación, ese miedo*”. Advierte esto en matemáticas e intenta problematizar ese temor proponiendo a los estudiantes “*tomarse*” la

matemática como un juego donde podemos equivocarnos, porque volviendo a analizar la actividad “*se aprende más*”. Les pregunta cómo aprendieron a realizar las operaciones y promueve métodos conocidos por ellos.

Proponemos que atender los miedos en el trabajo matemático implicaría problematizar cómo los estudiantes se relacionan con el objeto a aprender, hacer cosas con el objeto luego de alivianar los sentidos vinculados al miedo. Trabajar los miedos y equivocaciones en matemática insinuaría aspectos clave de su práctica pedagógica, nuestro objeto de estudio.

Retomando lo planteado por Achilli (2011) sobre el diálogo entre trabajo de campo y trabajo conceptual, interesa relacionar la idea de temor o miedo a las matemáticas con el concepto de “textos culturales” trabajado por Lila Abu-Lughod (2005).

Abu-Lughod plantea que “*diferentes textos culturales² son producidos, puestos en*

circulación y consumidos” por los sujetos dentro de un grupo social. En su trabajo plantea que cuando a un grupo social se le ofrecen textos culturales que circulan en otro grupo social se pueden producir resistencias a apropiarse de ellos.

Teniendo en cuenta esto, diremos que entre los estudiantes, el módulo y este profesor, circulan textos culturales que entran en juego y en tensión a través del “temor a equivocarse”, conformándose una dimensión de análisis que nos permite comprender mejor las prácticas pedagógicas de este docente. Así, el temor en experiencias socioeducativas de los estudiantes sería algo que ingresa en la práctica pedagógica de este docente quien intenta alivianar un condicionante de la apropiación de textos culturales necesarios para el cursado.

En otra entrevista describe sus mediaciones con estudiantes del módulo 1: “*me voy adaptando, al módulo lo voy adaptando al alumno porque hay alumnos que vienen con conocimientos básicos y hay alumnos que no. Por ahí hay que empezar de mucho antes. Además explica que va “hablando con el alumno y viendo qué contenidos trae y qué contenidos le estaría faltando del módulo”*

Estos discursos proponemos relacionarlos con aportes teóricos trabajados por Grimson (2011). En especial con el concepto de *configuración cultural*, que implica “un marco compartido por actores enfrentados o distintos, de articulaciones complejas de la heterogeneidad social. (...) En primer lugar, las configuraciones son campos de posibilidad: en cualquier espacio social hay representaciones, prácticas e instituciones posibles” (Grimson 2011, p. 172) e imposibles.

La idea de configuraciones culturales amplía lo planteado por Abu-Lughod (2006) sobre textos culturales entendiendo que estos circularían en *campos de posibilidad* (Grimson:2011) donde la escuela puede ser -o no- una institución posible. Los discursos del docente sobre adaptar el módulo e intentar conocer “*qué contenidos trae*” el estudiante insinuarían configuraciones culturales que atraviesan las prácticas pedagógicas del sujeto expresadas en mediaciones para que la escuela devenga en campo de posibilidad para sus estudiantes. Alivianar el temor a equivocarse en la escuela volvería posibles los textos culturales que propone el programa EDJA, y podría erosionar y corroer

sedimentos³ de configuraciones culturales que circulan entre estudiantes tornando la matemática -o la escuela- en algo que produce temor a equivocarse ubicándola como institución imposible. Estas reflexiones serán profundizadas en la exposición, ampliando vigilancias como investigador, avanzando el trabajo de campo y análisis de las prácticas pedagógicas de docentes de este programa educativo.

¹ Doctorado en Estudios Sociales de América Latina CEA - UNC, equipos de investigación CIFYH-SECyT-UNC . Directora Dra. María Fernanda Delprato, codirectora la Dra. Mariana Tosolini.

² La autora no refiere específicamente a textos como algo escrito, sino como textualidades que circulan entre diferentes grupos sociales.

³ Grimson (2011, p. 167)

Referencias bibliográficas:

Abu-Lughod, Lila. 2005. “*La interpretación de las culturas después de la televisión*”, en Etnografías contemporáneas, UNSAM, N°1.

Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.

_____ (2008, 6ª edición). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

_____ (2011). *Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto*. En Elichiry, N.E. *Historia y vida cotidiana en educación*.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.

Una indagación en un taller de carpintería: desafíos metodológicos de reconstrucción de prácticas de medición

María Fernanda Delprato, FFyH-UNC, maria.fernanda.delprato@unc.edu.ar

María Laura Lamarque, tesista de Especialización en
Enseñanza de las Matemáticas para el Nivel Inicial y el Nivel

Palabras clave: conocimientos matemáticos extraescolares, carpinteros, técnicas y tareas de medición, artefactos.

Introducción

Esta presentación procura compartir modos de reconstruir conocimientos no escolares de adultos en sus espacios laborales con el propósito de interpelar condiciones de enseñanza a habilitar en propuestas escolares de nivel primario (de EPJA y de niñas).

Retomaremos avances de un Trabajo Final Integrador de la Especialización en Enseñanza de las Matemáticas para el Nivel Inicial y el Nivel Primario (FAHCE-UNLP) bajo la dirección de Delprato. Su temática de estudio refiere a “modos de hacer” de dos carpinteros vinculados con el proceso de medir: qué estrategias conocidas usan al trabajar y cuáles construyen en el taller; cuáles instrumentos de medición, herramientas y máquinas usan y de qué manera lo hacen; qué conocimientos matemáticos ponen en juego y de qué manera.

Un **supuesto central** de esta indagación es que “los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas son aspectos particulares del proceso de estudio de las matemáticas” (Chevallard et al., 1997, p.47). Esta perspectiva sostenida por la Teoría Antropológica de lo Didáctico descentra los procesos de estudio matemático del ámbito escolar y nos aporta modos de mirar producciones matemáticas como la de este grupo de carpinteros.

El **diseño metodológico** incluyó entrevistas semiestructuradas implementadas entre los meses de junio y agosto del año 2022 a dos hombres adultos (padre e hijo) que desempeñan el oficio de la carpintería en un taller familiar conformado sólo por ellos dos. Fueron realizadas en tres encuentros, documentados en formato de video y de audio, y mediante registros fotográficos de materiales, máquinas, herramientas e instrumentos de medición que los entrevistados poseen y utilizan en el taller.

En el primer encuentro (realizado por videollamada) se realizaron encuadres de la indagación y acuerdos éticos, se indagó el origen del taller y reconstruimos una jornada laboral “tipo” y tareas de medición involucradas.

En el segundo encuentro (realizado en el espacio del taller) primero recorrimos el taller tomando contacto con descripciones y explicaciones de los carpinteros de usos y ajustes de máquinas e instrumentos de medición, con la intención de advertir cuáles de esos artefactos y sus usos implican conocimientos de medición (de modo efectivo o mediante estimación). Luego se observó la resolución de una tarea seleccionada como compleja por los carpinteros (la elaboración de una mesa plegable a medida).

Finalmente, en el tercer y último encuentro trabajamos con los entrevistados sobre sus recorridos por la escuela (trayectorias escolares y recuerdos, experiencias y aprendizajes escolares sobre medición e identificación de cuáles de esos saberes son utilizados en sus tareas diarias del taller) y sobre sus demandas hacia la escuela (qué otras “cosas” sobre la medida les hubiera gustado aprender).

Avances y desafíos analíticos *atravesados/atradesandonos*

A partir de extractos del segundo encuentro iniciamos una reconstrucción descriptivo-analítica de los hallazgos en el momento del recorrido por el taller y de la caracterización y ejecución de la tarea compleja, a través de observaciones reiteradas de los materiales videados y según relatos, gestos y

acciones de los entrevistados. Cabe mencionar que los entrevistados habitualmente realizan piezas estándar usando las dimensiones de las piezas de una mesa modelo estándar, por lo cual creen que la complejidad de la elaboración de este producto está en que deben realizarlo “a medida”. Asimismo consideran que aunque el cliente solamente pida una modificación (en la altura de la mesa), deben pensar nuevamente la realización de la mesa en su totalidad. Tienen que calcular todas las medidas pues no pueden utilizar las anticipaciones y los moldes ya hechos.

Un desafío inicial fue definir encuadres de la entrevista que viabilizaran el acceso a las prácticas de los carpinteros. Para ello, construimos discursivamente en la preparación del encuentro y en la posición asumida por la entrevistadora en su realización, la simulación del rol del aprendiz. Así los entrevistados debieron explicar la tarea como si ella fuera a hacerla, es decir, expresarle qué debía medir, qué tenía que hacer con sus manos, cuáles insumos considerar y de qué manera hacerlo.

Otro desafío posterior, en el que seguimos trabajando, es describir la tarea compleja. Para ello reconocimos sub-tareas que los carpinteros usan para elaborar una mesa plegable, técnicas (o modos de hacer) involucradas y discursos de los carpinteros sobre estas técnicas mediante la sistematización en una tabla:

De este modo reconstruimos el “modelo praxeológico extendido” (Castela y Vázquez-Romo, 2011; Solares, 2012a; 2012b citadas en Solares y Block, 2021) implicado en la resolución de esta tarea no habitual. Es decir, nos detuvimos a identificar conocimientos que sostienen esos “modos de hacer” y reconstruimos descripciones y justificaciones que brindaban los carpinteros.

Posteriormente, otro reto fue presentar y caracterizar a los artefactos empleados en su resolución. Decidimos clasificarlos en: instrumentos que permiten medir una o más magnitudes (de medición de longitudes/de longitudes y de ángulos) y herramientas o máquinas (clasificadas por sus usos, por ej. máquinas que se emplean para agujerear/cortar/lijar/clavar/atornillar madera). La decisión de detenernos en esta caracterización está vinculada con la adopción de la concepción de *artefacto* en tanto instrumento “mediador de las interacciones sociales y del conocimiento matemático” (Solares, 2012, p.22). Esta perspectiva supone comprender el uso del instrumento en términos de para qué fue diseñado y cómo se opera con el mismo, el uso que hacen los sujetos y el papel social que cumple en una tarea. Todo esto nos puede informar sobre las habilidades y conocimientos matemáticos implicados en su uso, y contactarnos con la historia de dicha práctica (Op. cit., p.23). Para las descripciones retomamos dichos y gestos de los entrevistados reconstruidos en extractos de videos del recorrido por el taller, complementados con otros fragmentos del momento del desarrollo y ejecución de la tarea compleja. Estas enunciaciones y expresiones nos posibilitaron definir y describir cada artefacto utilizado en la tarea, con las nominaciones que los entrevistados emplean diariamente en su trabajo en el taller. Además, nos permitieron detallar empleos de dichos objetos en la construcción de la mesa plegable a medida, como se observa en el fragmento de la tabla a continuación:

En este recorrido procuramos dar cuenta de decisiones centrales asumidas para la reconstrucción de “modos de hacer” de dos adultos en tareas de carpintería vinculadas a la medición. La apuesta es ir develando la complejidad que conlleva reconstruir para “partir de los saberes previos” y aportar vías teórico-analíticas posibles para esta caracterización.

Referencias bibliográficas

Chevallard, Y; Bosch, M; Gascón, J (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Editorial Horsori.

[Solares, D. y Block, D. \(2021\)](#). Mujeres que leen, escriben y calculan para participar en la economía familiar y local. *Avances De Investigación En Educación Matemática*, (19), 55–70.

[Solares, D. \(2012\)](#). Conocimientos matemáticos en situaciones extraescolares. Análisis de un caso en el contexto de los niños y niñas jornaleros migrantes. *Educación matemática*, 24 (1), 5-33.

Pesquisa Coletiva Constelações Analíticas do Direito à Educação: cartografando o percurso de pesquisadoras(es) em busca de sentidos para a diversidade e para a dignidade humana

Elisangela Bernardes do Nascimento, UERJ/UFRJ, elisbernardes13@gmail.com

Rafael de Abreu Ferraz, UERJ, ferraz.rafaeldeabreu@gmail.com

Palabras clave: Educação de Jovens e Adultos; Percurso de Pesquisa Coletiva; Direito à Educação.

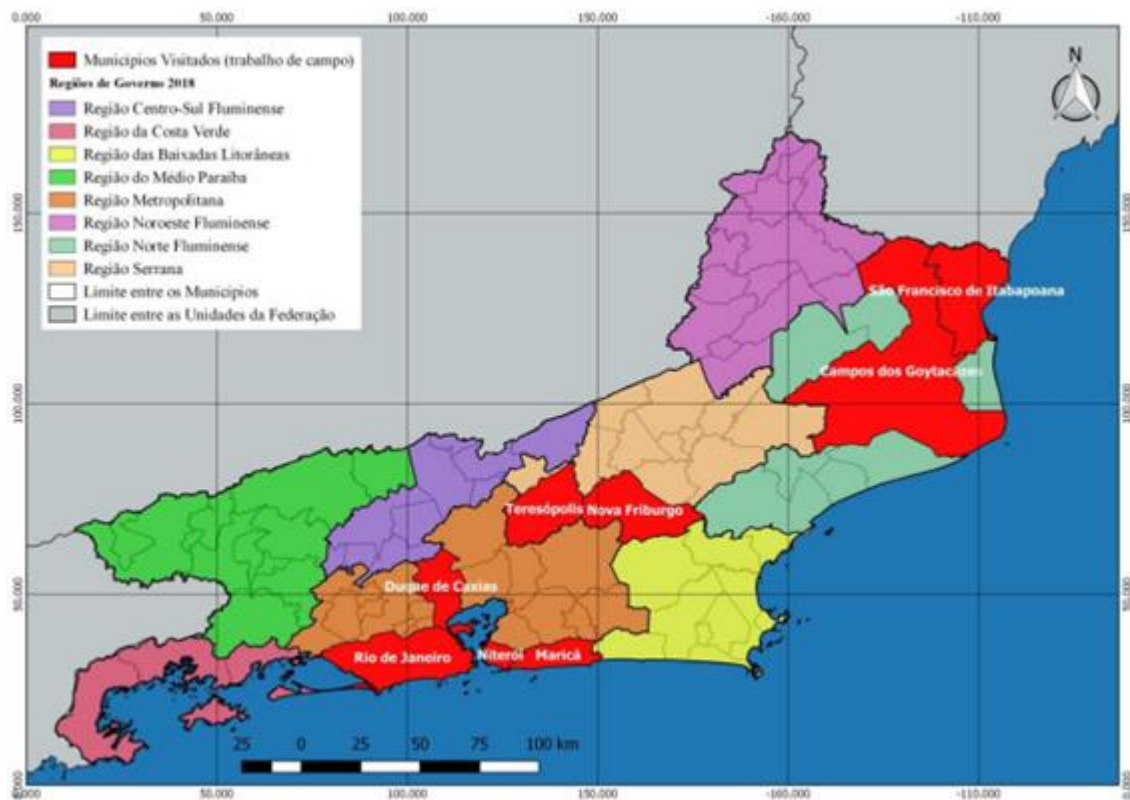
Contenido

O presente trabalho busca apresentar a cartografia do percurso da pesquisa Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e a dignidade humana?, desenvolvida coletivamente pelo Grupo de Pesquisa Aprendizados ao Longo da Vida: sujeitos, políticas e processos educativos. É mister considerar que os integrantes do grupo possuem formação em diversas áreas do conhecimento: Artes Visuais, Música, Pedagogia, Geografia, Biologia, Direito e Letras. Tal diversidade vem permitindo que a pesquisa vá se confluindo por meio das contribuições de cada integrante que se forma e vai formando a partir da experiência do encontro com o outro.

O objetivo da pesquisa buscou compreender as emoções e sentimentos relatados por sujeitos jovens e adultos quanto às interdições que vivenciaram no exercício do direito à educação em qualquer fase de suas vidas. Dessa forma, consideramos os contextos históricos e políticas socioeconômicas, culturais e educacionais e as mudanças que vão produzindo a complexidade na ordem do trabalho e renda, na cidadania e nas questões da diversidade (de gênero, étnico-racial, de classe social) bem como dimensões constelacionais que afetam o princípio constitucional da dignidade humana. Coloca-se em prova a categoria analítica de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2009) vivido por pessoas de classes populares interdidas do direito à educação e à escolarização, agrupando, pelas narrativas, dimensões que comprovem ou questionem a concepção da referida autora; como essas dimensões se relacionam entre si, complexificando o entendimento do que é dor (perspectiva individual) e do que é sofrimento (perspectiva coletiva) na vida social e humana.

Nesse sentido, problematizamos nossas experiências enquanto pesquisadores e a forma como fomos afetados em nosso contato com sujeitos que tiveram o direito à educação interdito no território do estado do Rio de Janeiro (Figura 1). Além de apresentarmos a metodologia da pesquisa, a partir de movimentos que fomos realizando gradativamente. Neste trabalho, o esforço se volta, no desafio de produzir uma cartografia do percurso e dos resultados da pesquisa, construindo um desenho das suas trajetórias.

Figura 1: Mapa do estado com regiões e locais efetivos da pesquisa



O mapa apresentado na Figura 1, representa as regiões em que o estado do Rio de Janeiro está dividido — e que contemplaram geograficamente para abranger a diversidade de sujeitos sem ou com baixa escolaridade — e os locais em que efetivamente, até o momento, conseguimos alcançar e promover encontros com pessoas e grupos que foram entrevistados, chegando a um total de 26 depoentes em oito municípios do estado, sendo quatro na Região Metropolitana (Rio de Janeiro, Niterói, Duque de Caxias e Maricá); dois da Região Serrana (Teresópolis e Nova Friburgo); e dois da Região Norte Fluminense (Campos dos Goytacazes e São Francisco de Itabapoana).

No primeiro movimento da pesquisa, realizamos uma formação continuada de pesquisadores (bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos, professores participantes do Grupo de Pesquisa - GP). Fizemos o levantamento de autores e textos que tinham relação com o tema abordado em periódicos educação e ciências sociais e aplicadas. Seleccionamos os textos e organizamos dossiê e acervo de livros/periódicos adquiridos, construímos o cronograma de estudos e debates; fizemos estudo sistemático a partir dos textos selecionados, realizamos as discussões sobre conteúdos e reflexões. Tratou-se de um estudo profundo com mergulho nas leituras fundantes que nos ajudaram a compreender a proposta de trabalho a partir do envolvimento direto com a pesquisa da coordenadora.

No segundo movimento mapeamos, diferentes tipos de públicos jovens e adultos, potenciais demandantes da EJA cujas trajetórias de vida passaram pela interdição do direito à educação. Neste sentido, construímos amostra georreferenciada a partir do levantamento de dados estatísticos georreferenciando sujeitos no estado onde a pesquisa vem sendo desenvolvida. Estudamos os dados e selecionamos áreas e grupos sociais/sujeitos a serem entrevistados. Fizemos os primeiros contatos e agendamentos para trabalho de campo e formulamos fichas cadastrais de entrevistados a partir do estudo de método de entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), aprofundando nossos conhecimentos sobre o uso de imagem nos estudos do campo. Além disso, organizamos o roteiro de entrevista de modo flexível, para sujeitos diversos, que serviram como fio condutor da entrevista, permitindo entrar em dimensões que não constavam na ideia inicial do roteiro, mas que foram relevantes para capturar outras dimensões de como os entrevistados foram afetados.

No terceiro movimento, refletimos a partir das primeiras experiências para reajustar os caminhos da pesquisa. Então, organizamos as equipes para entrevistas e os dispositivos necessários para a chegada aos locais definidos, estruturamos a composição dos relatórios de campo para atender exigências do Comitê de Ética. Paralelamente, fomos nos formando enquanto pesquisadores para processo de entrevistas.

No quarto movimento, realizamos o trabalho de campo a partir do levantamento de perfil inicial e do grupo social e contexto de vida utilizando as fichas cadastrais para os participantes da pesquisa. Assim, entrevistamos os sujeitos mapeados, após agendamento e definição de local para realizar entrevistas, com apoio de equipamento audiovisual. Cabe destacar que as filmagens, as fotos e as conversas com as pessoas da localidade nos possibilitaram a revelação de histórias de vida e trajetórias escolares invisíveis para a sociedade.

No quinto movimento assistimos as filmagens coletivamente, conforme íamos fazendo as entrevistas com comentários e observações críticas do grupo de pesquisa, apontando referências e novas leituras e autores. Assim fomos caminhando e construindo coletivamente o percurso da pesquisa. Tratamos o material coletado, após transcrição/decupagem, a partir de referências teóricas selecionadas, especialmente de matrizes ligadas a direito social, ao mínimo existencial e à autonomia pública e privada em complemento ao valor da dignidade humana, diversidade, permitindo a emergência de outras categorias forjadas na vida dos sujeitos entrevistados. Gradativamente fomos construindo os vídeos referentes a cada sujeito entrevistado, tendo o cuidado e sensibilidade de deixar aflorar as potencialidades das narrativas.

Concomitantemente atualizamos permanentemente o site do GP (<http://jansedapaiva.wixsite.com/aprendizadolongovida>), disponibilizando materiais e informações sobre o desenvolvimento da pesquisa; participando de eventos acadêmico-científicos, com apresentação de trabalhos/produtos da pesquisa em curso ou a ela relacionados; produção de livro com textos completos das pesquisas apresentadas no evento ou a ele relacionadas; preparando, organizando, divulgando a realização do I, II e III Colóquio Internacional Aprendizados ao longo da vida sobre temáticas envolvidas no estudo, em diálogo com pesquisadores convidados.

Consideramos na captura das emoções de nossos entrevistados, que parte dos sujeitos se culpabilizam com os processos de exclusão que vivenciaram ao longo da vida. Já, outra parte dos entrevistados, compreendem que se tivessem tido o direito à educação garantidos, conforme previstos na Constituição Federal de 1988, suas trajetórias de vida teriam sido diferentes, com menos desigualdades e mais justiça social.

Referencias bibliográficas

KAUFMANN, Jean-Claude. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

SAWAIA, Bader (org.). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.p.97-118. As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Reflexiones acerca de la producción de conocimiento en la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

Amalia Homar, FHAYCS UADER, amaliahomar@gmail.com

Alfonsina Francisconi, FHAYCS UADER, francisconi.alfonsina@uader.edu.ar

Palabras clave: Investigación Educativa - Educación de Jóvenes y Adultos - producción de conocimiento- vigilancia epistemológica.

Resumen ampliado

En esta oportunidad nos convoca compartir decisiones y fundamentos de orden epistemológico, político y metodológico que sostenemos en el proceso de trabajo como equipo de investigación, al analizar la educación secundaria de jóvenes y adultos.

El actual proyecto de investigación que llevamos adelante se denomina “*Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*”. El objetivo general es analizar las narrativas de docentes y estudiantes sobre los modos de configuración del trabajo docente y sus biografías socio-educativas en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, de Entre Ríos y Córdoba.

El trabajo de campo, desarrollado hasta la fecha en la provincia de Entre Ríos, se realizó en contexto de pandemia suscitada por el virus Covid-19. En este marco estuvieron presentes múltiples y variados interrogantes acerca de las implicancias de investigar en estas condiciones inciertas, la necesidad de configurar nuevas prácticas, y ajustar nuestro diseño como así también el ingreso al campo.

Como equipo de trabajo nos planteamos cómo afrontar esta investigación, cómo mirar, cómo reencontrarnos con los sujetos que constituían nuestra unidad de análisis. Éramos conscientes de la conmoción que para todos significó la clausura del espacio público, la necesidad de aislamiento preventivo y el distanciamiento social, y ello debía formar parte de las redefiniciones que imprimiríamos a la idea inicial de hacer investigación con docentes y jóvenes de las escuelas secundarias de jóvenes y adultos.

Consideramos que las opciones teóricas y metodológicas que hemos trazado para producir conocimiento acerca de las narrativas de docentes y estudiantes de la modalidad sobre los modos de configuración del trabajo docente y sus biografías socio-educativas, tienen su correlato en una postura

ideológica y política respecto de las implicancias de hacer investigación en la educación de jóvenes y adultos.

Los debates que las 'epistemologías del sur', las perspectivas feministas y los pensadores de América Latina nos aportan, cobran relevancia, cuando en nuestro proceso de trabajo, interrogamos las concepciones eurocéntricas, coloniales, patriarcales y androcéntricas que aún hegemonizan el campo de la investigación social y educativa.

Posicionarnos desde la perspectiva cualitativa y socio-antropológica nos significa sostener nuestras prácticas de investigación en escenarios naturales, dar voz a los sujetos y desentrañar los fenómenos a partir de los significados que ellos les atribuyen, en un intento permanente de comprenderlos dentro sus marcos de referencia.

Ponemos en juego de este modo, lo que Sirvent (2003) denomina el compromiso político del investigador, al reconocernos como sujetos histórico - políticos que formamos parte de la realidad que deseamos conocer; donde las perspectivas neutrales no tienen lugar en el proceso investigativo, en la observación de los actores, las prácticas que desarrollan, y sobre el propio conocimiento que construimos.

Las definiciones que hacen a la trastienda de la investigación (Wainerman y Sautu, 2001), expresan una preocupación no sólo por el modo de llevar adelante aspectos metodológicos, sin perder rigurosidad; sino que a la vez, requieren reflexiones constantes acerca del saber que se produce y del vínculo con las instituciones y sus actores.

La vigilancia epistemológica de nuestro proceso de trabajo y el permanente ejercicio de reflexividad (Guber, 2004) cobran centralidad en la elección de los referentes conceptuales, la definiciones metodológicas, la delimitación del campo, el diseño de los instrumentos, y el análisis de la información. Un segundo aspecto en permanente tensión, en el marco de esa vigilancia, es el resguardo de las particularidades al producir conocimiento acerca de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Nos interpela producir un conocimiento que profundice en su singularidad y problematice nuestras propias miradas, a fin de no realizar interpretaciones desde matrices de la escuela secundaria orientada/común.

La multiplicidad de voces y significados de los informantes, las huellas y legados que portan, operan como reaseguro de las particularidades y especificidades de la modalidad. La propia historia social y política de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA) recupera modos de hacer y decir acerca de sus protagonistas, y propuestas pedagógicas que se construyeron y construyen en escenarios diversos.

Como sujetos investigadores también estamos atravesados por concepciones y modos de pensar a la EPJA. Reconocemos y sostenemos el trabajo colectivo en la producción de conocimiento científico en educación y el posicionamiento político epistemológico que nos exige la educación permanente como derecho. Esta concepción de educación viene a discutir con la lógica estructurada y jerárquica del denominado sistema *formal* de educación y, a su vez, con lo que se entiende por educación *no formal*; por eso Sirvent propone pensar diferentes *grados de formalización* (Sirvent, 2003 en Francisconi, 2022).

Somos docentes de educación superior y de educación secundaria, estudiantes y graduadas del Profesorado en Psicología de las sedes Paraná y Concepción del Uruguay de la FHAyCS - Universidad Autónoma de Entre Ríos. Nos inscribimos en una línea de trabajo que se ocupa y preocupa por construir una mirada atenta del objeto de estudio que nos ocupa.

Entendemos que la inserción laboral y trayectoria como docentes, asesores pedagógicos y directivos en escuelas secundarias y sus modalidades es una de nuestras fortalezas. Esta diversidad en cuanto a la inscripción y experiencias laborales, así como de dependencias institucionales de los/as investigadores

enriquecen los intercambios, debates y análisis crítico-reflexivos acerca de la coherencia en la construcción del objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

Francisconi, A. (2022). El adulto que se forma para el trabajo: los sentidos culturales construidos en la educación de jóvenes y adultos. Un estudio en dos centros comunitarios de la ciudad de Paraná, Entre Ríos (2006-2018). Tesis de maestría en Didácticas Específicas, FHUC - UNL. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11185/7121>.

Guber, R. (2004,) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. 1era. ed. Paidós.

Sirvent, M. T. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. Art. inédito presentado para su publicación en la Revista IICE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Wainerman, C. y Sautu, R. Comp. (2001). La Trastienda de la Investigación. Ediciones Lumiere S. A 3ª ed.

Prácticas estudiantiles y producción de conocimiento en organizaciones populares

Ana Clara De Mingo, Departamento de Educación UNLu, anaclarademingo@gmail.com

Diana Gabriela Vila, Departamento de Educación UNLu, diana_vila@hotmail.com.ar

Álvaro Javier Di Matteo, Departamento de Educación UNLu, javidimatteo@yahoo.com.ar

Palabras clave: educación popular, prácticas estudiantiles, prácticas pedagógicas, organizaciones populares, producción de conocimiento.

El presente trabajo da cuenta de la articulación entre una experiencia de organización popular, Vientos de Libertad y un equipo[1] universitario de la División Educación de Adultos de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

Vientos de Libertad (VDL) es una organización popular presente desde hace dos décadas en el conurbano bonaerense, orientada al abordaje de los consumos problemáticos entre jóvenes y adultos. Incluye dos tipos de dispositivos: las casas convivenciales y los centros barriales. Actualmente componen la experiencia de VDL 13 casas convivenciales y 89 centros barriales distribuidos en todo el país.

Desde hace algunos años, VDL integra el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), constituyéndose como una de sus “ramas” y, desde esa inserción, forma parte de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular (UTEPE).

La experiencia se desarrolla con la impronta que hallamos en otras organizaciones populares, que enfrentan los problemas desde el hacer colectivo. Se apoya centralmente en el trabajo y la experiencia de los sujetos “recuperados” que asumen un protagonismo decisivo. A ellos se suman, un poco más adelante en el tiempo, profesionales que aportan sus saberes disciplinares.

VDL recibe personas provenientes de las barriadas populares empobrecidas: poblaciones frecuentemente excluidas de los sistemas de protección social, incluyendo, en algunas ocasiones, personas en “situación de calle” y otras cumpliendo penas judiciales. Desde la perspectiva de lxs militantes de VDL, la problemática del consumo está inserta en un conjunto más amplio de situaciones, inseparables de esa condición de clase y de las características que adquieren las relaciones humanas en la sociedad actual. Por eso, el proceso terapéutico incluye, en un lugar central, la actividad de reflexionar sobre la sociedad, sobre los vínculos que propicia, sobre los valores que prevalecen. Se toma distancia de la idea de consumo como enfermedad, para pensarla como una de las tantas problemáticas que atraviesan los sujetos en contextos de desigualdad y opresión. La lectura de esos problemas y de esa sociedad es considerada clave para que los sujetos construyan sus proyectos, tanto individuales como colectivos. De ese modo, la experiencia contiene un fuerte componente pedagógico.

Tras la observación del carácter integral de las problemáticas relacionadas al consumo y la constatación de la debilidad en que se hallan quienes deben volver a recrear su vida en escenarios que resultan adversos, se comenzaron a delinear estrategias de formación para el trabajo y propuestas de autogestión económica.

Nuestro acercamiento se inició en 2019 y se mantuvo, aunque con limitaciones, durante la pandemia. Nos atrajo la potencialidad de la experiencia en cuanto a los logros que se expresan en sujetos que vemos activos, con miradas integrales, con valores solidarios y comunitarios que parecen ser resultado de un método de trabajo alternativo a la medicina hegemónica, del que conocemos poco, y sobre el que no hay registro académico sistemático, y que nos resulta interesante de conocer y analizar.

Nuestro vínculo se apoya en acciones acordadas con la organización que se inscriben en la extensión universitaria, la cual está articulada a la actividad de docencia del equipo (Michi et al, 2021). Por esto, diferentes grupos de estudiantes, en la medida que transitan nuestras actividades de enseñanza, se implican en esas tareas como parte de su formación.

A lo largo de estos años, hemos desarrollado diferentes acciones, en las cuales lxs estudiantes tuvieron oportunidad de aproximarse, planificar, actuar y producir conocimiento en experiencias que evalúan como significativas para su formación. A continuación describimos las principales actividades desarrolladas con la intención de mostrar la potencialidad formativa de este tipo de iniciativas.

Talleres de formación política. Se trata de actividades que se orientan a pensar la realidad social. Se han realizado en distintos momentos con eje en diferentes cuestiones. Ha habido referidas a la economía popular, sobre modelos políticos, sobre el papel del Estado[2]. Está en marcha un proceso que incluyó un análisis del capitalismo y que actualmente aborda diferentes momentos de la historia de nuestro pueblo.

Talleres sobre géneros. Se desarrolló una actividad orientada a problematizar las prácticas patriarcales y reflexionar sobre la construcción de nuevas masculinidades.

Sistematización de un proceso productivo y formativo. Durante 2022, junto al equipo de la Escuela de Formación Política Juana Azurduy que sostiene una de las iniciativas formativas y productivas en VDL, se sistematizó su primer año de actividad, en un trabajo que incluyó las producciones rurales realizadas, los cursos sostenidos y los principales aprendizajes de esa etapa inicial.

Talleres de mapeo y de análisis del territorio. Se realizó un proceso de análisis del territorio, a través del mapeo colectivo, referido a sus actores y problemáticas, para el diseño de estrategias de acción en uno de los centros barriales del VDL.

Estas actividades se planifican y realizan desde la concepción teórico-metodológicas de la Educación Popular y han incluido diferentes recursos y estrategias, entre las que destacamos el análisis de imágenes, la lectura de cuentos, la proyección de películas, la cartografía social y el mapeo de actores (Guedes et al, 2022), la música y la poesía, distintas técnicas participativas, entre otras.

Pensamos que esta experiencia representa una oportunidad para analizar los modos en que se forman lxs estudiantes, así como las formas de producción de conocimiento prevalecientes.

Creemos que el desafío de enfrentarse a situaciones concretas y a procesos donde los sujetos se están haciendo preguntas que surgen de su experiencia social representa un ejercicio muy significativo: el ejercicio de la curiosidad, de la escucha, de la capacidad de evaluar alternativas de razonamiento frente a las demandas, de la coordinación de los procesos. Abre la posibilidad de poner en juego la reflexión en el marco de la praxis, de sopesar la posibilidad de aportar que los estudiantes tienen en función de su formación previa, así como el reconocimiento de los saberes que ponen en juego lxs otrxs sujetos.

Referencias bibliográficas

Di Matteo, A. J., Vila, D., De Mingo, A. C., & Fontana, S. (2022). Vínculos entre docencia y extensión universitaria: caminos para pensar la formación de estudiantes. *Polifonías*, 1(20), 46-68. Recuperado a partir de <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1067>

Guedes, E., Fabreau, M. y H. Tommasino (2022) Mapeo de actores sociales: una metodología de visualización relacional y posicional, en *In Extenso, Herramientas y propuestas para el desarrollo de prácticas integrales desde la extensión Crítica*, FADU, UDELAR, Montevideo

Michi, N., Di Matteo, J. Y D. Vila (2021) *Universidad, Movimientos y Educación, Entre senderos y bordes*. Edunlu, Luján

[1] Equipo que integra el Programa “Movimientos Populares, educación y producción de conocimiento” y es parte del área “Pedagogía de la Educación de Adultos en movimientos sociales”.

[2] Las primeras actividades en esta línea de trabajo fueron sistematizadas en un texto publicado (Di Matteo, Vila, De Mingo y Fontana, 2022)

Sentidos y estrategias que construyen egresados de secundaria en modalidad de jóvenes y adultos y mayores de 25 años sin secundaria completa al asistir a la universidad.

Diego Adriano Espinós, Universidad Nacional de Chilecito, despinosundec@gmail.com

Laura Montero, Universidad Nacional de Chilecito, lauranmh@yahoo.com.ar

Palabras clave: Universidad, Sentidos, Estrategias, Mayores de 25, EPJA

Presentación

En este escrito se presentan avances de dos investigaciones^[1] que se despliegan desde problemáticas universitarias en vinculación con Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). Las mismas se sitúan en la UNDeC donde se reconoce un incremento significativo del número de alumnos provenientes de EPJA y de mayores de 25 años sin secundario completo que ingresan a la misma; en particular, para los primeros, a carreras orientadas a la matemática. De 11 ingresantes provenientes de EPJA al año 2019, en 2023 la cifra se ubica en 70 inscriptos, lo que representa el 6,1% sobre el total de ingresos. En cuanto a mayores de 25 años sin secundaria completa el número de inscriptos en 2022 fue de 7 alumnos y se estima un número mayor para 2023.

Viejos supuestos entendían poco probable el ingreso de estos sujetos a la universidad algunos años atrás, fortaleciendo de este modo la teoría de reproducción de desigualdades sociales. De igual manera, mantener los discursos pedagógicos dominantes (Rodríguez, 1996) en los que se considera habitualmente a estos sujetos como “carentes” no responde a los eventos de ingreso que se están sucediendo al interior de las universidades.

Al respecto, la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES) conjuntamente a la Ley de Educación Nacional (LEN), posibilitaron el acceso de nuevos actores dentro de la universidad. Por un lado, un egresado de la modalidad secundaria de EPJA impulsado por la obligatoriedad en la finalización de estudios secundarios fijada por LEN en su art. 29 y cuyo propósito tuvo, entre otros, habilitar la continuidad de estudios. Por otro, un sujeto mayor de 25 años sin secundario completo que bajo el artículo 7 de la LES puede aspirar a la universidad.

Estudiar sus experiencias sociales e históricas diferenciadas y sus deseos por transformarlas, desde la construcción de sentido y de estrategias desplegadas hace de estos dos trabajos un eje común que da significación al por qué y al cómo se movilizan estos sujetos, al tiempo que contribuyen a la reflexión recíproca entre ambos, a la discusión de posicionamientos, de estrategias metodológicas y de hallazgos.

Avances iniciales

Posicionado desde lo cualitativo y enfocados a una perspectiva etnográfica, la primera investigación propone reconocer los “sentidos” (Charlot, 1997) que egresados de EPJA otorgan a asistir a la universidad, vinculados desde una carrera relacionada con la matemática.

Los antecedentes el estudio dan cuenta de la falta de investigaciones que aborden la construcción de sentidos para estos sujetos en estadios de educación superior. Mientras que Broitman (2012) indagó respecto del saber matemático en la modalidad primaria de adultos y rescató el sentido de asistir a la escuela, Arcanio y Soler (2013) trabajaron el ingreso a la universidad sobre las bases de la relación con el saber, relevando actividades desplegada y sentidos. Sin embargo, no se han encontrado trabajos que vinculen las tres dimensiones: SENTIDOS – EGRESADO EPJA – UNIVERSIDAD.

La metodología propuesta de entrevistas y observaciones demandó fuentes adicionales de recolección de datos. De este modo, la observación de registros de inscripción muestra que el 55,6 % de quienes ingresaron en 2023 en carreras vinculadas a la matemática de la UNDeC son jóvenes menores de 25 años, el 33,3 % tiene edades comprendidas entre 26 y 40 y tan solo el 11,1 % son mayores de 40. En su mayoría mujeres, más del 70 %, han transitado casi por completo la modalidad secundaria de EPJA.

Por su parte, de las primeras entrevistas se rescata que casi la totalidad reconoce haber elegido una carrera que contempla una carga importante de matemática y a pesar que perciben no haber sido formados/as con buenas herramientas en matemática para enfrentar la universidad, se sienten capaces de salvarlas porque “les gusta”. Solo el 16,7 % se ve con dificultades en la materia.

Además, también comienzan a dejar entrever algunas movilizaciones en sintonía con hallazgos previos. Una ingresante con deseos de reparar un tema pendiente del pasado; otras y otros con ganas de crecer o apropiarse de utilidades que le permitan posicionarse mejor en el futuro. Resulta interesante remarcar que ya se muestran indicios acerca de quiénes dieron origen a estas movilizaciones; así pues, hijos, amistades y hasta incluso docentes de EPJA están cobrando relevancia en la investigación.

La segunda investigación, indaga las estrategias que despliegan sujetos mayores de 25 sin secundario completo en su tránsito por la universidad. En este texto, dado que este trabajo se encuentra en etapa inicial, se propone citar avances en el relevamiento del estado del arte. Así, se halló un primer estudio realizado en la Universidad de La Patagonia Austral, que indagó las motivaciones por las cuales alumnos, amparados en el art. 7 de la LES, ingresan a la universidad. La satisfacción; tanto del derecho a la educación, como los de identidad y libertad; buscando satisfacer necesidades de autoestima, crecimiento y de participación, (Franzante, 2006) resultó relevante.

Según estos trabajos precedentes, podría decirse que el indicador de fracaso escolar para los sujetos en estudio, cuantitativamente explicado, no es mayor en comparación con el resto de la población universitaria (Oloris, 2012). Sin embargo, evidencia que el grupo plantea particularidades que lo diferencia sustancialmente del resto del alumnado universitario.

En resumen, los primeros avances rescatan la vacancia del tema. Al tiempo que lo social, personal y temporal comienzan a manifestarse como aquellas motivaciones que dotan de sentido a las movilizaciones de inserción efectiva de estos sujetos en estadios de educación superior.

Referencias bibliográficas

- Arcanio, M.Z. & Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. Cuadernos de Educación, 11 (11).
- Broitman, C. (2012). Adultos que inician la escolaridad: Sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas (Disertación Doctoral,

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Anthropos, Paris. (Anthropos).
- Franzante, B.A. (2006). Los jóvenes y adultos mayores de 25 años sin estudios secundarios completos en la Universidad en búsqueda de una nueva chance educativa. Universidad Nacional de Entre Ríos Facultad de Trabajo Social.
- Oloriz, M.G., & Fernandez, J.M. (2012). Rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron sin estudios de nivel medio completos en la Universidad Nacional de Luján. XII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de Sudamérica, México.
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad.

[1] En el marco del doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos dictado en la UNdeC, se desarrollan dos investigaciones. “Egresado de EPJA: el sentido de asistir a la universidad y estudiar una carrera afín a la matemática” dirigido por la Dra. M.F. Delprato, co-dirección R. Arrieta y “Cómo transitar por la universidad sin secundario completo: alumnos de la UNdeC que ingresaron mediante el artículo 7 de la LES N°24521/95” con dirección de la Dra. G.S. Blazich.

Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas con población bilingüe: un proyecto de traducciones del castellano al guaraní

Marcela Kurlat, IICE-UBA, marcelakurlat@yahoo.com.ar

Andrés Leiva, IICE-UBA, andres.lbeil@gmail.com

Diego Chichizola, IICE-UBA, diechichi@gmail.com

Palabras clave: alfabetización, educación de jóvenes y adultes, población bilingüe

Contenido

La presente ponencia busca compartir avances de un proyecto FiloCyT en marcha, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, titulado “Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista”, bajo la dirección de la Dra. Kurlat.

El mismo busca ampliar la producción de conocimiento en el campo específico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, desde dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas, con poblaciones no exploradas hasta el momento en investigaciones previas (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman 2012; Kurlat, 2016; Kurlat y Chichizola, 2017).

Sus resultados buscan aportar conocimiento que enriquezca las prácticas de enseñanza en la EDJA, así como sistematizar y difundir propuestas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en diferentes contextos.

En la presente comunicación abordaremos uno de los objetivos del proyecto, que busca generar conocimiento acerca de la especificidad de los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas bilingües, tomando como caso un proyecto de traducciones del castellano al guaraní en un centro de alfabetización del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), perteneciente a la Dirección del Área de Educación de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires. Como objetivos de intervención y propuestas para la acción, el plan se ha propuesto generar instancias de reflexión con educadores y educadoras, acerca de la particularidad de los procesos de construcción del sistema de escritura y del lenguaje escrito en la población joven y adulta estudiada, sistematizar y difundir las secuencias didácticas implementadas y las condiciones e intervenciones docentes que contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos jóvenes y adultos. En este caso, el mismo docente que ha elaborado e implementado el proyecto ha devenido en investigador del equipo y participa en los procesos de análisis y construcción de categorías conceptuales que buscan sistematizar situaciones, condiciones e intervenciones didácticas en el marco de la alfabetización con población joven y adulta bilingüe castellano-guaraní. En este sentido, el diseño de investigación se enmarca en un diseño cualitativo, de generación conceptual (Sirvent y Rigal, en prensa), que promueve la construcción de conocimiento sobre procesos específicos de alfabetización de personas jóvenes y adultas y propone un abordaje desde el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Strauss y Corbin, 2002) para la construcción de sus diversos ejes de análisis. Este método intenta sistematizar el proceso de emergencia de nuevas categorías teóricas en un proceso de raciocinio inductivo de abstracción creciente. Se enfatiza un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso que supone el interjuego con los construidos por el investigador y su implicación subjetiva. Se trata de un modelo de comprensión global y de búsqueda de profundización de la dinámica de la realidad social en casos particulares.

Este trabajo se propone compartir en las Jornadas el devenir de la planificación del proyecto de traducciones del castellano al guaraní en un centro de alfabetización de personas jóvenes y adultas, producciones del proyecto, las situaciones didácticas e intervenciones fértiles que se han suscitado vinculadas al lenguaje que se escribe y a la reflexión sobre la lengua, las necesidades de formación docente, así como procesos psicosociales identificados en la población participante, en cuanto a sus representaciones sobre sí como aprendices y escritores.

Referencias bibliográficas

- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, N°2, Año 33, pp. 69-95, CREFAL, México.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. No31. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía Letras UBA.

- Kurlat, M. (2014) El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, N°1, enero-junio de 2014, pp. 59-90, CREFAL, México.
- Kurlat, M. (2016) Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En *Revista Veras*, revista académica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho.
- Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017) Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, enero-junio de 2017, CREFAL, México.
- Sirvent M.T y Rigal L. (en prensa) Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002): Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia, Colombia: Contus.

El género epistolar anónimo como vector político. Una experiencia de correo en una primaria para jóvenes y adultos.

**Leandro García Ponzo, FFyH-FCS-UNC,
leagarciaponzo@gmail.com**

Palabras clave: EPJA, correo, escritura I

¿Se ha perdido para siempre el oficio, singular y vasto, de confeccionar cartas? ¿Alguien todavía vive el placer de recibirlas? ¿Y qué sucede con el correo? ¿Y ese cartero devenido en burócrata de la intimación, se encontrará como por descuido, alguna vez, con ese objeto que le dio origen y razón de ser? ¿Percibirá, como sus antecesores ya muertos, la fragilidad de una carta, el delicado temblor o el desespero con que fue redactada?

Lo que sigue es acerca de la experiencia del correo en una escuela primaria para adultos piquetera. En particular en un ejercicio de escritura de cartas anónimas. Intentaremos evaluar aquí la operatoria del dispositivo-correo en la constelación que supone esta -y toda- escuela. Intentaremos calibrar, además, cómo la olvidada tradición de la escritura anónima, y en particular aquella dentro del género epistolar, puede albergar una serie de mecanismos de subjetivación de alcance incierto.

No será objeto de indagación la vastedad de la experiencia de escribir cartas, el soliloquio trabajoso que comporta, su carácter terapéutico, su horizonte comunicacional. Nos concentraremos, en cambio, en el dominio didáctico-político de una experiencia acotada. Asumimos, además, que el ingreso a la cultura letrada se desarrolla siempre sobre una historia social y una personal y que produce siempre -y proviene en muchos casos de- un efecto de reconocimiento subjetivo (Kalman, 2002, p. 14).

La escritura epistolar anónima es un fenómeno marginal dentro de los estudios de la cultura letrada y de la escritura y, sin embargo, presenta características que la convierten en un campo denso

de significaciones políticas. Ha sido por esa razón más explorada por historiadores de la cultura - generalmente de vertiente marxista. Pero incluso en esta orientación no ha sido profusamente abordada. No fue sino hasta los análisis de E. P. Thompson que adquirió su verdadero espesor teórico-político, quizá complementado por los trabajos de R. Darnton, en especial los consagrados a la amenaza y el escarnio en el Antiguo Régimen (Darnton, 1994). Lo cierto es que ambos hacen notar que su crecimiento en número y virulencia suelen ubicarse en períodos de escasez de alimentos, de alza de precios o directamente de hambruna (Thompson, 1984, p. 203). Las variaciones en el destinatario -del pequeño cuentapropista al patrón- dependen a su vez de los cambios en la relación entre capital y trabajo. Así, “de igual modo puede coexistir la protesta social con el agravio personal” (Thompson, 1984, p. 177).

El análisis detallado explica, por lo demás, que se trata de personas de instrucción media-baja y que, se descartan mayoritariamente, dada la replicación del método y el sentido de los mensajes, que se trate de arrestos de locura individual (Thompson, 1984, p. 203).

Existe, es cierto, una conjunción de textos que prescribe un campo de análisis en el que situar nuestro caso. A los escritos mencionados hay que agregar dos, capitales. Uno, en torno a la escritura sin firma en el siglo XIX; el otro acerca de la naturaleza del correo clandestino en la Polonia contemporánea. Ambos redactados por Philippe Artières, en el primero se elabora la relación entre la individualidad y lo colectivo por medio de la anonimización, y la peligrosidad que este procedimiento puede entrañar. En el segundo, la fecundidad, en tiempos de control y opresión, de la circulación clandestina de cartas bajo formas insólitas y creativas. El cuádruple vértice que acaban por conformar permiten evaluar aquella dimensión política a la que aludíamos -inscribible en lo que el propio Artières nombra como una potencial “historia del anonimato”¹ (Artières, 2019, p. 122)- y abrir paso al registro ontológico que es el que define aquella dimensión.

II

El proyecto se desarrolla desde el año 2021 en la Escuela Nocturna Juan Godoy. Ideado originalmente como forma de comunicación entre estudiantes de las distintas sedes, la retracción curricular inherente al quehacer escolar acabó favoreciendo usos inéditos del correo, que van desde la mensajería breve cotidiana hasta el recuerdo de viejos amoríos. El correo instaura una práctica reiterada de escritura a veces reglada, a veces relativamente libre, que empieza a oscilar dentro y fuera del *currículum* y cuya vida propia empieza a experimentarse incluso como signo-referente de la Escuela misma respecto del resto de la organización.

La diversificación de sus propósitos comunicativos se acentúa en el inicio de la escritura anónima. La publicidad de estos mensajes en una instancia ulterior, sin embargo, empiezan a delinear -y luego de la repetición de la secuencia a consolidarse- núcleos parciales de interés y estilos literarios comunes. Esto último tendería a indicar una cierta incidencia de la escritura anónima sobre el trabajo escritural de cada estudiante. Hay una parcialización general de los destinatarios: están las cartas dirigidas a un solo destinatario, y aquellas que tienden a la escritura anónima incendiaria cuyo destino y búsqueda está en la publicidad máxima alcanzable.

Las cartas, con prescindencia de sus temáticas, son de dos tipos: las que están dirigidas hacia los que detentan alguna forma de poder sobre quien escribe; las que se dirigen a destinatarios pares. Siguiendo una esquematización típica de la educación popular, refiere a la oposición “los de arriba”/“los de abajo”. Esto converge con una clasificación del propio Thompson (Thompson, 1984, p. 195). En ambos casos pueden hallarse cartas de tono quejumbroso o directamente amenazador pero

la incidencia de ese tono en el primer tipo es mucho mayor. En el momento de escribir las cartas anónimas, ya hay una precaución circulando: sirven para esconderse, para ocultar a quien porta el amor, o el odio, o la queja. Con una sola excepción, las cartas de amor y/o admiración sólo están dirigidas a personas relativamente próximas para el emisor. Hay, por ausencia y por diferimiento, un enlace con un otro, cuyos extremos son el amado y el opresor. Pensamos, intentamos pensar, el uso subjetivante que este proceso implica para las y los estudiantes.

En el análisis que deseamos presentar, aislamos, del anonimato, dos registros: (a) el onto-lingüístico, es decir, aquel que piensa la sustracción de un objeto a un nombre y evalúa el alcance de la relación entre esta anulación significativa no como una pérdida, sino como una opción, algo que incluso puede acabar por caracterizar al objeto; en él se cifra la genericidad del sujeto colectivo emancipatorio y lo inespecífico de la lucha individual por la liberación, por oponer una violencia defensiva frente a aquella primaria, ejercida por el poderoso. Escribir retirando la firma, ocultando el rostro, evaporándose, es signo inequívoco de escritura apasionada. Escribir, finalmente, de modo anónimo, opera la evasión del sujeto que abre paso al segundo registro capital, (b) el político, que considera el alcance del carácter anónimo de una parte -individual o colectiva- de lo social y la forma en que este anonimato llega a tener lugar. Una escritura de la des-vergüenza puede ser el operador necesario para una forma de subjetivación novedosa y decidida. Y puede no ser poco.

Referencias bibliográficas

Artières, P. (2019) La escritura anónima: las cartas desprovistas de firma a fines del siglo XIX en *La experiencia escrita. Estudios sobre la cultura escrita contemporánea (1871-1981)*. Ampersand.

Artières, P. (2019) El correo clandestino: Historia y memoria de una práctica (Polonia 1944-1981) en *La experiencia escrita. Estudios sobre la cultura escrita contemporánea (1871-1981)*. Ampersand.

Darnton, R. (1994). *La gran matanza de gatos y otros episodios de la historia cultural francesa*, FCE

Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista interamericana de educación de adultos*, 24, (3)

Thompson, E. (1984) “El delito de anonimato” en *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Crítica.

“Yo ya me animé hacer un trámite sola”. Conocimientos escolares de cultura escrita: usos, relaciones y sentidos en estudiantes jóvenes y adultos

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, prácticas de cultura escrita, conocimientos escolares, usos sociales, sentidos.

Contenido

En esta ponencia compartimos parte de los resultados de la tesis doctoral “*Ahora el médico me pregunta en qué letra leo yo*”. Usos sociales de conocimientos escolares de cultura escrita en estudiantes de la EPJA”¹. La tesis tuvo como propósito principal indagar acerca de los usos sociales de los conocimientos escolares que los estudiantes de nivel primario y secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) ponen en juego en sus prácticas cotidianas en distintos espacios sociales. Asimismo —y atendiendo a este interés principal— en la investigación indagamos sobre los sentidos que los estudiantes le otorgaban a la posibilidad de hacer uso de tales conocimientos en su vida cotidiana. Para ello, y desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), trabajamos entre los años 2013 y 2016 con estudiantes jóvenes y adultos de centros educativos públicos de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. Particularmente, con estudiantes de un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJA) —de nivel primario— y de un tercer año de un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA) —de nivel secundario—. Realizamos observaciones en ambos centros educativos, así como en distintos espacios sociales por donde los estudiantes transitaban (espacios educativos, de salud, espacio laboral y doméstico y espacios de circulación urbana). A partir del análisis del trabajo de campo, focalizamos la investigación en los conocimientos escolares vinculados a la lectura, escritura y oralidad, los que entendimos como conocimientos de *cultura escrita* (Kalman, 2018).

En la tesis dimos cuenta que la escuela se constituía para los estudiantes en un espacio en que les era posible acceder (Kalman 2003), principalmente, a conocimientos vinculados con la lectura, la escritura y la oralidad. Desde su perspectiva, señalaban que en la escuela habían aprendido a “leer y escribir”, “a juntar tal letra va con tal otra” y a hacerlo “bien”, a no confundirse la “s y la c” o la “v y la b”; también habían aprendido a “dirigirse”, cuestión a la que se refirieron con expresiones que ponderaban el “hablar bien” o ampliar su vocabulario al acceder a “palabras que antes no sabías”. Se trataba, además, de aquellos conocimientos que los estudiantes ponían en juego de distintas maneras en sus prácticas cotidianas en los diferentes espacios sociales por los que transitaban.

Nos interesa en esta ponencia focalizar el análisis en los usos y sentidos que los estudiantes del CEJA y CENMA reconocen sobre los conocimientos a los que accedieron en la escuela y analizar las posiciones e identidades letradas que asumen en el marco de esas prácticas de usos. En relación con ello, analizamos cómo, en virtud de su paso por la escuela y del reconocimiento de haberse apropiado de determinados conocimientos de cultura escrita, los estudiantes perciben modificaciones en las formas de participar de distintas prácticas cotidianas en las que despliegan y objetivan los conocimientos escolares de cultura escrita y muestran su posición e identificación como estudiantes.

Clasificamos las prácticas en las que se expresa el conocimiento escolar en cuatro categorías que marcan los distintos contextos de uso: burocrático-administrativo, de cuidado de la salud, de enseñanza y acompañamiento escolar y de ejercicio ciudadano. Identificamos que, en el marco de estas prácticas, los estudiantes desarrollan distintas acciones en las que objetivan los conocimientos

apropiados atendiendo a multiplicidad de propósitos (hacer un trámite, sacar un turno médico, enviar una nota, indicar cómo sufragar, cuidar de un enfermo, entre otros). Sin embargo, además del sentido pragmático que identificamos en esos usos, reconocemos que las posibilidades de poner en juego tales conocimientos se constituían en *índices de nuevos posicionamientos* que les era posible asumir frente a otros ante los que exponían sus saberes —médicos, directoras y docentes de la escuela primaria de sus hijos, policías, empleados a cargo de la atención al público de distintas dependencias, miembros de su familia, entre otros—. Es decir, a veces mejoraban sus posiciones en relación con otros: “se animaban”, “hacían solos”, otras veces se posicionaban como *mediadores* de estos conocimientos: “explicaban”, “ayudaban”, “enseñaban”, “indicaban” alterando así, al menos parcialmente, la posición de subordinación en la que se situaban anteriormente en estas relaciones.

Para organizar esta ponencia retomo en primer lugar, los aportes teóricos de aquellos trabajos que, desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), permiten explorar y estudiar cómo los conocimientos vinculados a la cultura escrita forman parte de las prácticas cotidianas de los sujetos y median relaciones sociales y de poder en las que dichos sujetos adquieren posiciones particulares y construyen visiones sobre sí mismos y sobre los otros (Lorenzatti, 2018; Kalman, 2018; Zavala, 2019; Ames, 2004). Recupero, además, aquellos trabajos que, desde una perspectiva socioantropológica, permiten reponer los procesos de apropiación de los sujetos frente a aquello que se les impone (Kalman, 2003; Rockwell, 2005). En segundo lugar, analizo, a través de los decires de los mismos sujetos en el campo, las prácticas cotidianas en las cuales se ponen en uso los conocimientos escolares vinculados a la cultura escrita. Finalmente, tras reconocer esas prácticas, me focalizo en las relaciones sociales que median esos usos y en la posición e identidad que construyen los estudiantes en el marco de esas prácticas (Kalman, 2018; Lorenzatti, 2018; Zavala, 2009, 2011), a través de las cuales dan diversos sentidos a los conocimientos a los que les fue posible acceder en la escuela.

Entendemos que este análisis permite identificar ciertos rasgos que nos posibilitan aproximarnos a los procesos de acceso y apropiación (Kalman, 2003), es decir, a aquellos que les imprimen características particulares a los usos sociales de los conocimientos escolares de cultura escrita por parte de los estudiantes de la modalidad.

1 Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. Fecha de aprobación 26/10/2022

Referencias bibliográficas

Ames, P. (2004). La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus. En Zavala, V., Murcia, M. y Ames, P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 367-388). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.

Kalman, J. (2018). *Leer y Escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Paideia.

Lorenzatti, M. del C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Universidad Iberoamericana y Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1, 28-38.

Rockwell, E. (2009). La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos Comillas, (1), 52-66.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. Ikala. Revista de lenguaje y cultura. 24 (2), 343-359.

--

**En territorio de lectores y escritores.
Prácticas letradas en una escuela secundaria
de la EDJA en Córdoba**

María Luz Galante
Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC)
marialuzgalante@gmail.com

Palabras clave: prácticas letradas - subjetivaciones - identidades - nivel medio

Resumen

Esta ponencia presenta los primeros avances e indagaciones teóricas de un proyecto de investigación de tesis del Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC) que indaga sobre las prácticas de lectura y escritura -que se producen y circulan- en dos espacios curriculares en una escuela de nivel secundario de gestión estatal de la EDJA en la ciudad de Córdoba. para reconocer su vinculación con los procesos de subjetivación y construcción de identidad.

Las prácticas letradas son sociales, complejas, multifuncionales y multidimensionales. Se vinculan no sólo con los procesos formativos y epistémicos, sino también comunicativos, identitarios y de subjetivación. Ocuparse de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje supone reconocer la complejidad de esas prácticas y su centralidad para habilitar (o no) procesos de inclusión -educativa y social - y de formación de sujetos protagonistas. Este estudio se propone describir y analizar las prácticas letradas que acontecen en dos espacios curriculares desde la mirada de quienes participan. Importa conocer qué hacen, cómo significan los/las estudiantes las escrituras y lecturas, de qué manera se sienten interpelados/as, atravesados/as y (re)construidos/as.

Teóricamente se ubica en un lugar diferente de aquella postura del déficit y de los supuestos que han estructurado las prácticas letradas en ámbitos escolares a partir de una concepción instrumental y técnica. Este trabajo busca problematizar y poner preguntas sobre qué y cómo leen y escriben los/las estudiantes en las aulas de nivel secundario de la EDJA en la provincia de Córdoba y comprender qué les ocurre cuando participan de estas prácticas. Es decir que se adhiere a una perspectiva sociocultural, que define a la escritura y la lectura como prácticas sociales que se desarrollan en un contexto socio histórico determinado y que involucra sujetos con propósitos y necesidades concretas. A través de estas prácticas, se juega la apropiación de una parte de la cultura. (Bazerman, 2012, 2014; Bazerman, et al. 2003/2016; Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2005, 2013; Carlino y Martínez, 2009; Kalman, 2003b, 2004, 2008; Lillis, 2021; Lorenzatti, 2005, 2011, 2018; Navarro, 2014, 2017; entre otros/as.)

En términos metodológicos se inscribe en un enfoque socio antropológico latinoamericano y en una lógica compleja dialéctica (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Busca evidencia empírica partiendo del encuadre teórico planteado, pero en construcción. Es de carácter cualitativo, de generación conceptual y adhiere a una perspectiva etnográfica.

Se desarrolla en un 3° año de una escuela de nivel secundario de la EDJA ubicada en la ciudad de Córdoba, de modalidad presencial con orientación en Economía y Administración que fue seleccionada por su accesibilidad y viabilidad para sostener esta pesquisa. A su vez, está en consonancia con las decisiones teórico metodológicas planteadas ya que no se pretende establecer comparaciones ni generalizaciones que sean representativas, sino que interesa el desarrollo desde lo conceptual. Se eligieron dos espacios curriculares diferentes cuyo objeto de enseñanza no es la lengua: “Problemáticas de Salud Humana y Ambiental” - Área Ciencias Naturales y “Espacio de Vinculación con el Sector de la Orientación (EVSO)” - Área Técnico Profesional. Los sujetos son 4 alumnos/as: dos que han hecho todo el trayecto formativo en el CENMA y dos que se incorporaron en 3° año.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas hasta el momento son observación no participante (de lo verbal y lo no verbal), análisis de documentos, materiales, producciones y entrevistas a docentes y estudiantes.

Una primera aproximación permite caracterizar el contexto e identificar algunas tipificaciones de las prácticas letradas que circulan en estos espacios. A partir de las nociones de identidad, prácticas letradas y procesos de subjetivación se presentan algunas discusiones conceptuales y metodológicas para adentrarse en el ámbito escolar desde la perspectiva de los/las estudiantes.

El abordaje planteado pretende sumar aportes para describir y comprender esta realidad en un contexto particular como la provincia de Córdoba donde hay políticas públicas que toman la temática como prioridad pedagógica. Interesa participar de discusiones que recuperen las voces de sus protagonistas mirando las desigualdades, lo heterogéneo como constitutivo de la EDJA alejándose de versiones homogeneizantes que no disputan sentidos ni lógicas

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). Capítulo 3: El proceso de investigación (Iniciando el proceso de construcción de una problemática a estudiar. En E. Achilli et al (Ed.), *Investigar en Antropología social: los desafíos de transmitir un oficio* (pp.43-57). Laborde Libros Editor.
- Bazerman, C. (2012). Géneros textuales, tipificación y actividad. Benemérita Universidad de Puebla.
- Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*. 9(9),23-35.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, I., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2003/2016). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette. Parlor Press.
- Camps, A. y Castelló M. (2013) La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (1), 17-36.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp.355-381). Vol. 18.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Universidad Nacional del Comahue.
- Kalman, J. (2003b). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2004). Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. SEP (Secretaría Educación Pública), UNESCO, Siglo Veintiuno editores.
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN),
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (L. Eisner, Trad.). *Enunciación*, 26, 55-67.
- Lorenzatti M. del C. (2005) “Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos”. Ferreyra Editor.
- Lorenzatti M. del C. (2011) (Comp.). *Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*/Kalman Judith. Narvaja Editor.
- Lorenzatti M. del C. (2018) *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. CREFAL, México. Cap. IV ¿Como que nací conociendo!! *Conocimientos cotidianos y multimodalidad en adultos de nula o baja escolaridad*. p.175-218.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En: Navarro, F. (Coord.). *(Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente*. Leer y escribir para aprender (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Mesa 13

¿Cómo enseñar a leer noticias críticamente en las aulas?

Perelman, Flora, IICE-UBA, flora.perelman@gmail.com

Palabras clave: lectura crítica noticias didáctica

Contenido

La relevancia de la problemática de la lectura crítica de noticias mediáticas en las aulas cobra progresivamente mayor centralidad. Pertenecemos a una cultura que no puede entenderse al margen de los medios de comunicación, ya que se han convertido en las agencias centrales de producción simbólica de las sociedades contemporáneas. La educación en medios es un derecho de las y los estudiantes en tanto ciudadanos. Y es indudable que la escuela constituye uno de los espacios centrales para propiciar la construcción de conocimientos sobre el universo mediático, al proponerse que comprendan cómo ese universo los constituye, cómo forma parte de su mirada del mundo y de las maneras de elaborar y compartir significados, así como otorgarles la oportunidad de que sean protagonistas de sus propias historias y ejerzan su derecho a actuar y transformar la realidad a través del uso de los múltiples lenguajes que circulan en los medios.

En esta ponencia presentaremos los avances de una investigación didáctica, aprobada y subsidiada por la Universidad de Buenos Aires en diversos proyectos, dirigida a estudiar la enseñanza de lectura crítica de noticias. Desde la perspectiva epistemológica de un constructivismo situado y relacional (Castorina y Sadovsky, 2021), la investigación se propone tres objetivos, íntimamente vinculados con los tres polos del sistema didáctico:

1) *delimitar el saber a enseñar*: en principio, se analizaron los contenidos instituidos tanto en los manuales escolares como en las aulas. Sabemos que el conocimiento que circula en las clases adquiere sentidos particulares en función de la cultura escolar y de la historia de la enseñanza (las costumbres didácticas instituidas). Los resultados evidenciaron que las noticias habitualmente se abordan como un “tipo de texto” neutro y descontextualizado: su estudio se limita a un análisis descriptivo de sus partes y de su estructura organizativa, sin considerar el papel de la maquinaria mediática en su elaboración. Desde nuestra perspectiva, las noticias mediáticas no reflejan la realidad tal cual es, sino que ofrecen una reinterpretación de la misma. Al no existir observadores neutrales, libres de valores, tampoco existen descripciones de la realidad neutras. Asumir como contenido de enseñanza la lectura crítica requiere detener esa maquinaria en el acto de lectura, visibilizarla, para lograr comprender que la noticia no es una “ventana al mundo”, sino que es un discurso, una representación de los acontecimientos producto de una compleja construcción en la que juegan un papel relevante las condiciones de producción, las audiencias y el lenguaje (Buckingham, 2005).

2) *explorar las prácticas sociales de lectura de noticias de los niños y jóvenes, así como sus conceptualizaciones acerca del proceso de producción mediático* (Perelman et al., 2015). Partimos de la idea de que las conceptualizaciones y su variación están vinculadas al capital cultural y las prácticas

sociales en las que los sujetos participan. Es en la actividad con los medios que los sujetos se apropian de saberes relevantes para su despliegue en el mundo social actual. En el marco de entrevistas clínicas y grupos focales, detectamos que las y los estudiantes se aproximan a las noticias a partir de un contacto incidental con los noticieros televisivos y las redes sociales. La lectura predominante es rápida, breve y muchas veces descontextualizada. En ese intercambio, construyen hipótesis originales sobre los mecanismos de producción de las noticias. Es así que prevalecen ideas personalistas y benefactoras: los periodistas son vistos como “servidores públicos” cuya tarea es informar fielmente a la población, lo que los aleja de la idea de que esos “servidores” pertenecen a un colectivo, a instituciones, grupos de poder, atravesados por intereses políticos y económicos. A su vez, conciben las imágenes y las transmisiones directas mediáticas como fieles reflejos de la realidad (“lo vi en la tele o en tik tok”), de modo que queda invisibilizado que las noticias constituyen una versión de los acontecimientos desde cierto punto de vista.

3) *diseñar situaciones didácticas que consideren tanto la complejidad del objeto de enseñanza como las prácticas sociales y procesos de apropiación de los alumnos.* Con este objetivo, actualmente llevamos a cabo una investigación didáctica en la que adoptamos los lineamientos de la ingeniería cooperativa como proceso metodológico (Sensevy y Bloor, 2019). Este proceso consiste en reunir a docentes e investigadores a través de un proyecto común de enseñanza con el propósito de estudiar, diseñar, implementar, analizar y reimplementar secuencias de enseñanza que propicien el avance de lecturas más ingenuas a lecturas más críticas. Hasta el momento hemos implementado y reimplementado en escuelas primarias y secundarias dos situaciones. La primera, *la ronda de noticias* (Perelman et al., en prensa), tiene como objetivo compartir y problematizar en el aula las prácticas sociales e ideas de los estudiantes y avanzar hacia una conceptualización progresiva del proceso productivo de los medios a partir del análisis de noticias seleccionadas por las y los estudiantes. En las condiciones e intervenciones generadas por los docentes, observamos que los alumnos toman conciencia de sus prácticas habituales y comienzan a concebir las noticias como una mirada de la realidad realizada en estrecha relación con las audiencias. La segunda, *la comparación de noticias* (Perelman, Aren y Vergini, en prensa), se propone poner el foco en la reflexión sobre el lenguaje de noticias contrastantes. La hipótesis es que, cuando el lenguaje empieza a ser observado en las aulas, a concebirse como un objeto a ser analizado de manera contrastiva, se pone en cuestión la transparencia de los mensajes producidos por los medios. Los resultados nos indican que la formación de lectores críticos requiere interrogar la materialidad de los textos a lo largo de un camino que necesita de múltiples aproximaciones al objeto. Se trata de un proceso prolongado de lecturas y relecturas en el que una comunidad de interpretantes se detiene en diversas claves que posibilitan la construcción progresiva de hipótesis que se van confirmando, desechando y/o ajustando y que permiten inferir el punto de vista de los medios al comprender que cada noticia es una combinación de opciones discursivas vinculadas con las instancias de producción y de recepción.

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2005). *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2021). El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. En J. A. Castorina, y P. Sadovsky (dir.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales* (pp. 13-44). Editorial UNIPE.
- Perelman, F., Nakache, D., Rubinovich, G., Rodríguez, M. E., & Dib, M. J. (2015). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. *Magis, Revista*

Internacional De Investigación En Educación, 8(16), 13–32.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.iipn>

- Perelman, F., Aren, F., Grunfeld, D., Rubinovich, G., Freiberg, G y Sain, N. (en prensa). La Ronda de Noticias en el aula: un punto de partida hacia la lectura crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.
- Perelman, F., Aren, F., Vergini, L. (en prensa). ¿Es posible la lectura crítica en la escuela? Comparación de noticias en las aulas de primaria y secundaria. En Saez, V. (comp.). *Educación para una ciudadanía digital. Desafíos pedagógicos de la formación en medios, comunicación y tecnologías*. CABA: UBA. Facultad de Ciencias Sociales.
- Sensevy, G. y Bloor, T. (2019). Cooperative Didactic Engineering. In: Lerman S. (ed.) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Cham.

Profesores destacados en la enseñanza de la lectura en segundo ciclo del nivel primario

Un estudio con docentes de escuelas asociadas a los IFD de la Congregación de Hermanas Mercedarias del Niño Jesús

Adrián Narváez, Fundación Educación Liberadora, apnarvaez@yahoo.com.ar

Fabiana Cáceres, Fundación Educación Liberadora, lic_fabianacaceres@yahoo.com.ar

Pablo Rosales, UNRC, pablounrc@yahoo.com.ar

Palabras clave: Lectura – Docente destacado – Enseñanza – Educación primaria

Contenido

Se comunican resultados de una investigación interinstitucional emprendida por profesores de Institutos de Formación Docente dependientes de la Congregación de Hermanas Mercedarias del Niño Jesús. El trabajo se enfoca en la comprensión de prácticas y sentidos que manifiestan docentes destacados por sus colegas en la enseñanza de la lectura en el segundo ciclo de la escuela primaria. El tema de la enseñanza de la lectura ha sido seleccionado por la relevancia y pertinencia que tiene esta problemática en nuestro país, acotándolo al segundo ciclo del nivel primario en función de la amplitud y complejidad que este fenómeno presenta en esa instancia. Se ha convenido además en estudiar cómo significan sus prácticas, y con qué ideas orientan su accionar cotidiano, aquellos docentes que resultan “destacados” en la enseñanza de la lectura por sus colegas. La pretensión es conocer su pensamiento y promover espacios de reflexión para desarrollar mejores prácticas en la formación docente inicial y posterior a ella. La investigación asume un enfoque cualitativo, de modalidad de estudio de caso. Se decidió entrevistar a seis docentes (uno por cada IFD participante de esta investigación) que se encontraban trabajando en el segundo ciclo del nivel primario y que fueron seleccionados como docentes destacados, mediante entrevistas, por docentes de práctica de los IFD y directivos y colegas de la misma escuela en la que trabajan. En este sentido, cada docente fue considerado como un caso. Luego de la selección de los casos bajo estudio se desarrollaron entrevistas en profundidad, y posteriormente se procedió a realizar una descripción intensiva de sus ideas y experiencias para arribar a su interpretación mediante

un proceso inductivo. De este modo, se han obtenido un conjunto de categorías interpretativas que pretenden describir los rasgos de los docentes que se destacan. Así, se propone interpretar que los docentes destacados mantienen vínculos positivos con pares y alumnos; que resultan ser referentes institucionales, altamente comprometidos con el colectivo institucional, que reúnen y confirman lo mejor de lo esperado por él, e innovan dentro de esos parámetros; que se centran en comunicar socialmente la lectura y en hacer visibles los productos de la misma; que conciben a la lectura como un proceso cognitivo y se centran en el desarrollo por parte del alumno de ciertas habilidades cognitivas; que también presenta algunos rasgos singulares que los distinguen de sus colegas. El análisis e interpretación de los datos nos permite concluir, en primer lugar, que resulta indispensable reconocer el tipo específico de conocimiento profesional que de algún modo sustenta las representaciones o creencias en las que se basan los docentes para identificar a quienes se destacan como enseñantes, y que además es absolutamente necesario trabajar desde las instituciones de formación docente para conectar ese tipo de conocimiento con otros provenientes de ámbitos académicos. En segundo lugar, consideramos que es preciso reconocer y valorar los avances logrados en la conceptualización sobre la lectura como un proceso cognitivo que se vuelve social por la comunicación de los productos que se originan en ella. Si bien habrá que trabajar para ampliar un concepción de la lectura enfocada en las habilidades cognitivas de los alumnos incluyendo otras dimensiones, ello no se podrá hacer sin tener en cuenta la relevancia que para la escuela tiene que la enseñanza esté asociada a unas prácticas que tornan visibles los productos comunicables de la lectura en ciertos acontecimientos escolares. Se tratará entonces de trabajar junto a los docentes para apoyar este tipo de prácticas, y desde allí expandirlas hacia otras no suficientemente consideradas todavía.

Referencias bibliográficas

Álvarez, L. 2016. Profesores memorables de la carrera de Historia: Pensamiento crítico y relaciones pasado–presente en sus prácticas de enseñanza. En *Itinerarios educativos*, N° 9: 27-40. 28-05-2018.

Álvarez, Z., Porta, L., y Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. En *Revista de Educación*. Disponible en: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Valencia. Universidad de Valencia.

Coudannes, M. (2016). Profesores Memorables en la Universidad. Tres casos de buenas prácticas. En *Revista Contextos de Educación*, Año 16, N° 21: 12 – 21. Disponible en: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos. 28-05-2018 .

Davini, C. (1995). *Formación Docente en cuestión: Política y pedagogía*. Barcelona. Paidós.

Dubois, M. (1987). *El proceso de lectura. De la Teoría a la Práctica*. Aique. Buenos Aires.

Dubois, M. (2006). Sobre lectura, escritura y algo más. Textos en contexto 7. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.

Grau Pujol, R. (1997). La lectura en la Educación Primaria. Revista *Aula de innovación educativa*, N° 59: 32-36.

INFD - Presidencia de la Nación (2013). *Función de investigación en la Formación Docente. Marcos normativos vigentes*. Área de Investigación. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Buenos Aires.

INFD - Presidencia de la Nación. (2017). *Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de enseñanza en contexto de aula niveles primario y secundario 2016-2017*. Buenos Aires.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2012). Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir. En AAVV *Módulo 1. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. ME-Nación*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005369.pdf> . Fecha de consulta: 17/09/18.

Pérez Serrano, G. (2003) *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. Buenos Aires. Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”.

Sadovsky, P. y Lerner, D. (2006). *¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires? Informe Final de Investigación*. Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ley N° N°26.206, de Educación Nacional. 2006. Gobierno de la Nación Argentina.

Lossio, O.; Panigo, M.; y Ferrero, L. (2013). ¿Cómo enseña una profesora memorable de geografía a pensar críticamente? En Revista *GeoGraphos.*, vol. 4, N° 32, 19-33.

Palincsar, A. y Brown, A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En Resnik, L. y Klopfer, L. (comps.) *Curriculum y cognición*. Buenos Aires. Aique.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica.

Ripoll, P. (2014). *Enseñar a leer para aprender Ciencias Sociales. La implementación del enfoque de lectura compartida para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el nivel primario*. Tesis doctoral aprobada en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Inédita. Directora. Gisela Vélez.

Rosales, P. (2007) La lectura y la enseñanza de las ciencias sociales. Resolución de problemas, propósitos de lectura e interacción dialógica. En Novo, M. y Rosales, P. *La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales*. Río Cuarto. Dpto. de Publicaciones e Imprenta de la UNRC.

Rosales, P. (2017). Alfabetización. Entre las querellas y la pluralidad de enfoques. Proyecto de Extensión Res. CD N° 258/17. Río Cuarto.

Rosenblatt, L. M. (1994) El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y vida*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura.

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*, Barcelona. Graó.

Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

Concepciones docentes acerca de la enseñanza de la lectura de textos literarios en la alfabetización inicial

**Pablo Rosales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto,
pablounrc@yahoo.com.ar**

**Paola Ripoll, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto,
paolaripoll82@yahoo.com.ar**

**Noelia Funes, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto,
noeliafunes12@gmail.com**

Palabras clave: concepciones docentes – lectura de textos literarios – enseñanza – selección de textos – alfabetización inicial

Esta comunicación se origina en una Beca de investigación (SeCyT-UNRC) enmarcada en un proyecto más amplio dirigido a estudiar concepciones docentes referidas a la enseñanza de la escritura y la lectura en distintos niveles educativos. El estudio que aquí se presenta se focaliza en la comprensión de las concepciones docentes acerca de la enseñanza de la lectura con textos literarios en contextos de alfabetización inicial.

Distintos autores coinciden en señalar que las concepciones de los/as docentes se componen de una conjunción de construcciones personales y conocimientos de carácter más formal (Macchiarola, 2006; Córdova, Ochoa y Rizk, 2008; Hernández Machuca, 2012). Macchiarola (2006) enfatiza el hecho de que el conocimiento docente está compuesto por conocimientos personales y creencias, construidos y validados a través de la experiencia, tanto singular e idiosincrática como social y compartida. Se construye espontáneamente a partir de las actividades cotidianas en los contextos colectivos de desempeño, usándolo para resolver problemas prácticos, inmediatos y situados, sin buscar explicaciones formales, sino más bien la comprensión de los sucesos del aula y la elaboración de alternativas de acción; por ende, no está habitualmente explicitado ni descrito formalmente (aunque puede llegar a alcanzar ese estatus). A ello se agrega, finalmente, el carácter social y cultural del conocimiento de los

profesores, en tanto se construye en relación con los colegas, con los alumnos, y en el marco de una cultura institucional y social, lo cual permite postular la existencia de pautas de acción similares y contextualizadas, precisamente en función de significados culturales compartidos en el marco de una cultura pedagógica común.

Estudiar las concepciones docentes en relación con la enseñanza de la lectura de textos literarios se justifica, por un lado, en el reconocimiento de que dichas concepciones inciden en las formas en que se desarrolla la enseñanza y se promueve el aprendizaje (Hernández Machuca, 2012); por otro lado, el estudio de esas concepciones permitiría acercarnos a la comprensión de los problemas que presenta la lectura de literatura en la alfabetización inicial, entre ellos el predominio de fines y criterios extraliterarios (Zamero, 2010; Melgar y Botte, 2011).

La investigación emprendida es de carácter cualitativo, realizada en base a estudio de casos. La muestra definitiva quedó integrada por tres docentes de primer ciclo de primaria y una docente de nivel inicial. Se seleccionaron intencionalmente en función de tener referencias de que trabajaban asiduamente la lectura de textos literarios. Las entrevistas fueron de tipo semiestructuradas, basadas en un guion, pero otorgando un amplio margen y flexibilidad para las manifestaciones de las docentes y la reconducción del diálogo en función de los objetivos del estudio. Se desarrollaron a través de plataformas de videoconferencia dado el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que se estableció por el Covid-19 durante el año 2021.

El procedimiento de análisis de datos, de tipo cualitativo, se realizó de acuerdo a dimensiones y categorías tentativas que fueron revisadas en función de la información empírica recogida de las entrevistas. Se comunica el análisis de datos a partir de dos de las dimensiones identificadas: los propósitos formativos de la enseñanza de la lectura con textos literarios y los criterios de selección de los textos para la enseñanza de la lectura.

En primer lugar, en relación con los *propósitos formativos de la enseñanza de la lectura con textos literarios* es posible inferir, por un lado, una concepción que la subsume dentro de fines genéricos, no específicamente literarios, vinculados a la lectura como habilidad indiferenciada y como paso previo a tareas de escritura, al servicio de la comprensión de problemas de la vida personal o para el tratamiento de contenidos extraliterarios. Por otro lado, en algunas pocas ocasiones pueden identificarse expresiones que aluden a fines específicamente literarios como el del placer y el disfrute estético de la obra y el acceso a mundos posibles, imaginados por los alumnos.

En segundo lugar, la otra dimensión de análisis que aquí consideraremos refiere a los *criterios de selección de los textos literarios para la enseñanza de la lectura*. Por un lado, inferimos una concepción extraliteraria desde la cual se eligen los textos con diferentes razones: para enseñar un contenido ajeno al lenguaje; por intereses y conocimientos previos atribuidos a los alumnos ligados a la cultura mediática y a prejuicios sobre sus posibilidades de comprensión; por la extensión de la obra a fin de que los niños no se aburran o no se cansen; y en función de distribuir los géneros literarios por grados escolares para no reiterar su tratamiento. Por otro lado, se infiere a partir de algunas manifestaciones otra concepción que preserva mejor los propósitos estético-literarios al elegir los textos por aportar distintas versiones de una historia literaria clásica, o en función de la presencia de personajes prototípicos.

Los resultados presentados pueden interpretarse globalmente en función de la presencia de prácticas instituidas y de prácticas transformadoras (Lerner y Sadovsky, 2006). En relación con las prácticas tradicionales o instituidas en diversos y numerosos trabajos se reconoce la presencia de fines y contenidos extraliterarios (Colomer, 2010; Mitelman, 2020), la selección de textos con criterios

reducidos a la lecturabilidad (Melgar y Botte, 2011), todo lo cual conduce a la pedagogización utilitaria de la lectura (Andruetto, 2009).

En lo relativo a los sentidos que remiten a prácticas levemente transformadoras, cabe decir que se van instalando lentamente con expresiones menores y no sin reconstrucciones escolares. En efecto, la presencia de criterios de selección basados en propuestas didácticas publicadas y desarrollos ministeriales (seguir un personaje, conocer distintas versiones de una historia clásica) es un indicador del intento de apropiarse genuinamente del conocimiento ofrecido. La presencia de prácticas no tradicionales seguramente obedece al criterio de incluir intencionalmente docentes que hayan manifestado desarrollar en extenso la lectura de textos literarios.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte. Córdoba.
- Colomer, T. (2010). La literatura infantil en la escuela. En AAVV *La formación docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y didáctica*. Buenos Aires, INFOD, pp. 17-25.
- Córdova, D., Ochoa, K. y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. En *Investigación y Postgrado*, Vol. 24, N° 1 (pp. 159-187). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3223318>
- Hernández Machuca, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. En *Enunciación*, Vol. 17, N° 1 (pp. 40-54). Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4225/14514>
- Lerner D. y Sadosky P. (2006). ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires? Recuperado de: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/que_ensena_aprende2006.pdf
- Macchiarola, V. (2006) El conocimiento de los profesores universitarios. ¿De qué tipo de conocimientos estamos hablando? En *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto. UNRC. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf> .
- Melgar, S. y Botte, E. (2011). *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD: 2009-2010*. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89853>
- Mitelman, M. (2020). Enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Un proyecto de formación docente interniveles. En Herrera, G. (comp.) *Lengua y literatura: Temas de enseñanza e investigación a 20 años de la carrera de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 97-118). UNC.
- Zamero, M. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Sector Educación. EUROPEAID. ME-Argentina.

Alfabetización disciplinar y formación docente.

Algunos resultados preliminares del trabajo de campo

Paul Alexis Carrera, Facultad de Lenguas y CIFFyH, UNC, paul.carrera@unc.edu.ar

Melina Natalí Cuello, CIFFyH, UNC, melinacuello@mi.unc.edu.ar

Palabras clave: alfabetización disciplinar – formación docente- Física – Historia – Biología

El texto procura socializar algunos resultados preliminares del trabajo de campo realizado en un establecimiento educativo de jurisdicción provincial. Dicha tarea es parte del análisis de cuestionarios administrados a profesores de Física, Historia y Biología en el marco del proyecto *Jóvenes y discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente*, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon, UNC, y dirigido por Gloria Borioli, cuyos objetivos preliminares (y formulados con anterioridad a la pandemia) fueron:

1. Contribuir a la formación del egresado del I.F.D. en el campo de la alfabetización disciplinar, a partir del relevamiento de representaciones sobre oralidad, lectura y escritura y las correspondientes prácticas discursivas en un campo del saber.
2. Propiciar la reflexión docente sobre la dimensión epistémica de las prácticas discursivas en el aprendizaje de las disciplinas.
3. Colaborar con algunas cátedras en el establecimiento de protocolos de asesoría, seguimiento y evaluación de las producciones orales y escritas de los estudiantes.

El trabajo de campo, que consistió en la administración de cuestionarios y la realización de entrevistas a 2 Directivos y a 6 informantes clave (dos de cada uno de los profesorados seleccionados: Física, Historia y Biología), se realizó en 2021 y 2022. Otras acciones llevadas a cabo consisten en la construcción de un estado de la cuestión y un informe preliminar por área, y el rastreo de contenidos vinculados con la enseñanza de las prácticas de escritura académica o disciplinar en los Diseños curriculares de cada uno de los tres profesorados. En la actualidad el equipo se halla abocado a la profundización del análisis de los materiales recogidos.

En tal sentido y a modo de enmarque, es importante consignar algunas preguntas iniciales que guiaron la construcción del cuestionario:

1. ¿En qué medida puede hablarse de la dimensión epistémica de la escritura situada? (Navarro, 2014)
2. A la hora de escribir, ¿cómo transforman los sujetos los saberes aprendidos? (Alvarado & Cortés, 2000)
3. ¿Cuáles son los géneros discursivos frecuentes en el nivel superior? (Villa, 2019)
4. ¿Qué géneros de formación o géneros estudiantiles proponen los profesores para tramitar los aprendizajes? (Navarro, 2014)
5. ¿Hasta qué punto las culturas disciplinares (Hyland, 2004; Hernández Ferrer, 2015) inciden en las modalidades de toma de la palabra?
6. ¿De qué habilidades dispone el estudiante para asumir las demandas formuladas por la escritura en las disciplinas? (Borioli et al., 2017; Borioli, 2019)
7. ¿Qué tipo de evaluaciones se administran, cuáles son los criterios y las modalidades de corrección y devolución?

Según lo explicitado al mencionar los instrumentos, el abordaje previsto es cualicuantitativo. Sin embargo, por razones de extensión, en este resumen ampliado se ha tomado la decisión de un corte en dos claves. Por una parte, es pertinente aclarar que solo se consideran los resultados surgidos de un primer análisis de los 34 cuestionarios en formulario Google respondidos por los docentes. Por otra parte, se toman solo los bloques del instrumento referidos a representaciones de profesores acerca de prácticas de escritura de los estudiantes. A modo de orientación general, el presente escrito se plantea como objetivo advertir algunas recurrencias entre los campos disciplinares, expuestas a continuación:

1. Con distintas ponderaciones según el profesorado, se practican la autoevaluación, la heteroevaluación entre pares y la heteroevaluación por el profesor, fundamentalmente de tipo cualitativo y finalidad propositiva.
2. Las dificultades más frecuentes entre los estudiantes son la ortografía, la coherencia entre ideas, el agrupamiento de oraciones en párrafos, la pertinencia del lenguaje técnico-científico, el desarrollo de argumentos, la adecuación a la situación comunicativa, la claridad conceptual, el ajuste a la extensión solicitada, la administración del tiempo, el uso suficiente de gráficos y el uso de citas.
3. Con respecto a las estrategias que los docentes advierten en sus estudiantes, mencionan en mayor medida el trabajo con borradores, la revisión de escritos y el uso del corrector de la computadora.
4. En cuanto a la función principal que los docentes postulan que su espacio curricular desempeña, una amplia mayoría considera que tiene que ver con el fomento de la reflexión sobre el área o ciencia y un alto porcentaje cree que desde las cátedras deben transmitirse diversas perspectivas respecto a los objetos de la ciencia o área.
5. Para terminar, algunos tipos textuales frecuentes- este es un ítem en el cual se advierten diferencias significativas entre los profesorado- son guías de estudio, narrativas de experiencias, informes de investigación y ensayos.

Como conclusión preliminar y según el proyecto en curso, puede afirmarse que si bien los cuestionarios dan cuenta de perfiles diferentes en la toma de la palabra, no se advierte un claro pasaje de la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. Este supuesto -a ratificar o rectificar en los próximos análisis- es consistente con algunos resultados que el mismo equipo obtuvo en un proyecto anterior, radicado en la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC: se observa un interés creciente por la alfabetización académica, pero no un fuerte y decisivo desarrollo del aprendizaje desde las disciplinas, o sea, desde “las variaciones situadas (personales, situacionales, sociales) de esas prácticas” (Navarro, 2017) que requieren de los futuros docentes modos particulares y contextualizados de concebir el objeto de conocimiento y de transmisión. En virtud de lo precedentemente señalado, podría hablarse de una tensión entre alfabetización académica y alfabetización disciplinar.

Referencias

Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. *Lulú*

Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura, (1), 19-23.

Borioli, G., Cargnelutti, F. y Molina, F. (2017). Prácticas discursivas en Ciencias de la

Educación. El estudiante, entre habilidades y demandas. En Giménez, G., Luque, D. y

Orellana, M. (Comp.). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II*.

Córdoba: U.N.C.

Borioli, G. (2019). “Me cuesta todo”. Escritura académica y educación superior. *Investiga+*, (2),

1-14. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/13/9>

Hernández Ferrer, E. (2015). Las culturas disciplinares como límite de las políticas educativas: la reactivación política del sujeto educativo. *Identidades*, (9), 1-24.

Hyland, K. (2004). Disciplinary Cultures, Texts and Introductions. En *Disciplinary Discourses.*

Social Interactions in Academic Writing (pp.1-19). The University of Michigan Press.

Navarro, F. (Coord.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires:

Filo-Uba.

Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura

académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Valle, A. (Ed.), *Estudios*

Generales: el desarrollo de las competencias básicas (pp. 103-134). Pontificia

Universidad Católica de Perú.

Villa, M. (2019). La escritura disciplinar en el inicio de la Educación Superior. Prácticas y

géneros académicos. *Revista EFI-Educación, Formación e Investigación*, (5), 34-43.

http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/04/Revista_EFI_09-2019.pdf

Alfabetización lingüística: el rol de la gramática en la escritura de textos académico-científicos

Martín Capell, Facultad de Lenguas, mscapell@unc.edu.ar

Fabián Negrelli, Facultad de Lenguas, fabian.negrelli@unc.edu.ar

Palabras clave: alfabetización académica – textos académico-científicos – errores de estilos – intervención pedagógico-didáctica

Sin lugar a dudas, en el campo de la educación superior, la escritura académica constituye un instrumento central en la formación profesional del estudiantado. Este instrumento se torna crucial al final del cursado de las carreras posgrado, ya que el alumnado debe demostrar que está preparado para redactar sus tesis o trabajos finales. Bien es sabido que formarse en la universidad implica prepararse para comprender, interpretar y producir textos propios de un campo disciplinar y profesional específicos. A través de la escritura, demostramos que tenemos dominio sobre un determinado tema y vamos construyendo ethos académico, en tanto que profesionales, investigadores y autores. Así el objetivo de nuestro estudio fue indagar acerca de los errores gramaticales y léxicos cometidos con mayor frecuencia por el estudiantado de posgrado, para luego realizar algunas propuestas que contribuyan a optimizar el proceso de escritura de textos académico-científicos.

Sobre la base de nuestra experiencia en el dictado de cursos de posgrado, podemos afirmar que, durante los últimos años, se ha observado, de manera creciente, un cierto grado de dificultad, por parte del estudiantado, para producir textos académico-científicos eficaces. Esta realidad, y la necesidad de los/las alumnos/as de escribir textos de calidad, nos imponen continuar con el proceso de alfabetización académica que, de alguna manera, se inició en la escuela primaria, continuó en la secundaria y debería al culmen en la universitaria. Responder a esta necesidad implica ejecutar una serie de acciones pedagógico-didácticas que conduzcan, por un lado, a promover la reflexión sobre la importancia de conocer las características discursivas prototípicas de los géneros académicos propios del campo de la investigación científica y, por otro, a acrecentar o incorporar un conjunto de competencias y herramientas lingüísticas para analizar, escribir y reelaborar textos académico-científicos y optimizar, de esta manera, la calidad de la redacción.

Desde finales del siglo pasado y hasta nuestros días, han convivido al menos tres posiciones respecto del rol de la gramática en el proceso de escritura (Camps, 2010; Di Tullio, 2014; Fontich, 2011; Ochoa Sierra, 2008; Zayas y Rodríguez Gonzalo, 2011). Así, encontramos una orientación tradicional y normativa que define la gramática como el arte o conjunto de reglas para hablar y escribir correctamente. Por otro lado, una posición contraria niega el valor de la gramática en el proceso de escritura. Esta corriente sostiene que las personas no necesitan manejar un conocimiento gramatical declarativo para escribir correctamente, ya que saben o intuyen cuándo una estructura es anómala aunque no posean los recursos lingüísticos y/o el metalenguaje apropiados para explicar las distintas instanciaciones lingüísticas. Una tercera posición, a la cual adherimos, propone una gramática orientada hacia la reflexión y el uso lingüístico. Esta posición considera que la competencia gramatical, tanto a nivel oracional como textual, juega un rol decisivo para poder reflexionar acerca del lenguaje, comprenderlo y usarlo con propiedad, coherencia, cohesión y adecuación a las distintas situaciones comunicativas. En síntesis, creemos que, sin el conocimiento explícito de ciertos recursos gramaticales, es dificultoso avanzar en la comprensión de fenómenos textuales o discursivos y/o revisar problemas respecto de la normativa.

En cuanto a la metodología de investigación utilizada, resulta necesario destacar que, siguiendo el modelo de niveles de investigación propuesto por Paredes (2020), entre otros, y en conformidad con nuestra línea de investigación y el objetivo propuesto, nuestro estudio se inició básicamente como *exploratorio*; luego, adquirió características o elementos de alcance *descriptivo*, para anclarse, finalmente, en el nivel *propositivo*. Por otra parte, se trata de un estudio *CUALI-cuantitativo*, ya que lo cualitativo predomina sobre lo cuantitativo, tanto en lo que respecta a la producción de los datos como a su análisis.

El corpus estuvo compuesto por 20 proyectos de tesis de maestría elaborados por estudiantes de distintas disciplinas de dos universidades públicas argentinas. Para detectar los diferentes errores y elaborar las categorías específicas, los investigadores trabajaron de manera conjunta en la lectura y en el análisis de los proyectos. Respecto de los hallazgos, debemos resaltar que los datos recabados evidencian mayor frecuencia de errores gramaticales (61 %) que léxicos (39 %).

En lo que concierne al universo de los errores morfosintácticos más frecuentes, elaboramos las siguientes categorías de acuerdo con la frecuencia de aparición de cada fenómeno lingüístico en el corpus analizado:

- a. Usos erróneos del gerundio (24 %)
- b. Usos erróneos de preposiciones (19 %)
- c. Errores de discordancia (15 %)
- d. Errores de puntuación (13 %)
- e. Errores de mismismo (10 %)
- f. Errores de queísmo y dequeísmo (8 %)
- g. Errores de ambigüedad sintáctica (5 %)
- h. Errores ortográficos (4 %)
- i. Errores de doble negación (2 %)

Por otro lado, y respecto del universo de los **errores léxicos** más frecuentes, elaboramos las siguientes categorías de acuerdo con la frecuencia de aparición de cada fenómeno lingüístico en el corpus analizado:

- a. Verbosidad (34 %)
- b. Redundancia (29 %)
- c. Imprecisión o impropiedad léxica (23 %)
- d. Uso de verbos comodines (14 %)

A modo de conclusión, podemos afirmar que escribir textos académico-científicos implica no solo la concientización de la importancia de los conocimientos gramaticales intuitivos, sino también la apropiación de un modo de explicitar esa gramática intuitiva y de usar esos conocimientos en la tarea de escritura. En efecto, nos negamos a aceptar “el exilio de la gramática” (Otañi y Gaspar, 2002, p. 1) y reivindicamos su rol central en la escritura de textos académico-científicos. De este modo, creemos absolutamente necesario implementar talleres de redacción académica que incluyan la sistematización de la gramática y del léxico. Para ello, creemos que, como primer paso, es necesario desarrollar

actividades de reflexión gramatical y léxica. En segundo lugar, sugerimos poner en práctica actividades que conduzcan a identificar y corregir errores respecto de la normativa. Entre estas actividades, podemos mencionar las siguientes: reformulación de oraciones complejas; análisis de casos de queísmo y dequeísmo; ejercicios de aplicación de las reglas de concordancia entre sujeto y verbo, y entre sustantivo y adjetivo; identificación de usos erróneos de preposiciones y corrección de dichos errores; revisión de los usos del gerundio; revisión de los usos de los signos de puntuación, entre otras. Finalmente, proponemos desarrollar actividades de reelaboración de enunciados que contengan vicios léxicos, tales como la verbosidad, la redundancia, el abuso de verbos comodines, entre otras instancias lingüísticas.

Referencias bibliográficas

Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En M. García y otros (Eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. (pp. 29-42). Universidad de Valencia.

Di Tullio, A. (2014). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.

Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50-57.

Ochoa Sierra, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Educación y Ciudad*, 15, 9-20.

Otañi, L. y Gaspar, M. del P. (2002, abril). Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. Ponencia presentada en el Simposio Internacional “*Lectura y Escritura: nuevos desafíos*”. *Universidad Nacional de Cuyo*. https://www.academia.edu/32726531/OTA%C3%91I_Isabel_CONICET_y_UBA_TERMTEX.

Paredes, R. E. (2020). *Investigación propositiva*. Instituto en Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica.

Zayas, F., y Rodríguez Gonzalo, C. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-106). Graó.

El impacto de la calidad de los materiales didácticos en gramática y fonética inglesas: resultados de un proyecto de investigación

Fabián Negrelli, Facultad de Lenguas, fabian.negrelli@unc.edu.ar

Martín Capell, Facultad de Lenguas, mscapell@unc.edu.ar

Palabras clave: evaluación – calidad – materiales curriculares – procesos de enseñanza y aprendizaje

La evaluación forma parte de cualquier planteamiento didáctico y, por ende, es un elemento integrante central del diseño curricular. En este contexto, sin lugar a dudas, los materiales didácticos que se utilizan para desarrollar los contenidos teórico-prácticos adquieren un rol central en el currículum. Dentro de este marco, podemos hablar de una didáctica de la evaluación, en el sentido de que pretende, como toda acción didáctica, la aplicación de una intencionalidad educativa y la búsqueda de la calidad en nuestras prácticas en el aula sobre la base de principios pedagógicos fundantes. Así, creemos firmemente que la evaluación debe estar al servicio del perfeccionamiento de todo el proceso didáctico y de los elementos que lo integran.

Sabemos que los materiales didácticos son un referente usual en los que el estudiantado se apoya en su proceso de aprendizaje, a la vez que facilitan la práctica didáctica de los y las docentes. No obstante, para que estos materiales ayuden al aprendizaje deben cumplir con una serie de requisitos. En este sentido, es necesario aplicar criterios de análisis y valoración para evaluar su calidad. Esas valoraciones permiten tomar las decisiones consecuentes para poder corregir y/o mejorar la situación evaluada.

Nuestro proyecto de investigación realizó una evaluación integral de los materiales curriculares didácticos impresos elaborados por los propios docentes y utilizados en cada una de las cátedras o áreas objeto de análisis en este estudio. Sobre la base de los resultados, y según las fortalezas y/o debilidades detectadas en cada asignatura/área objeto de estudio, se (re)elaboraron los materiales que se utilizan en la práctica pedagógica.

En este contexto, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la percepción y/o el grado de satisfacción del profesorado y del estudiantado acerca de la validez y/o utilidad de los materiales didácticos en cada una de las asignaturas/áreas objeto de estudio? ¿Cuál es el grado de coherencia entre los objetivos, contenidos teórico-prácticos y los criterios de evaluación planteados en el programa vigente de cada una de las asignaturas y los materiales didácticos diseñados por los propios docentes? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de dichos materiales, según criterios prototípicos de calidad?

En cuanto a los objetivos, se propuso el siguiente objetivo general: Indagar acerca de las fortalezas y debilidades de los materiales didácticos impresos y/o auditivos, elaborados por los propios docentes, para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de una propuesta superadora en las cátedras Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Gramática Inglesa I, Práctica de la Pronunciación del Inglés, Gramática Contrastiva, y en el área de Lectocomprensión en Lengua Extranjera (Inglés). Varios objetivos específicos subyacen a l objetivo general.

Los sujetos de esta investigación fueron, por un lado, los alumnos que habían obtenido la Regularidad en cada una de las asignaturas objeto de estudio durante el ciclo lectivo 2019 y que rindieron el examen final en el primer llamado del turno noviembre-diciembre de 2019. Estas condiciones actuaron como reaseguro de que los alumnos habían utilizado el material didáctico en la clase y/o para el estudio de los contenidos teórico-prácticos. Por otra parte, participaron los docentes (Titulares, Adjuntos, Asistentes, Adscriptos) que conformaron el equipo de cátedra de cada una de las asignaturas bajo escrutinio durante el ciclo lectivo 2019.

En lo que concierne a los materiales, se analizaron los programas vigentes de las asignaturas (ciclo lectivo 2019) y los materiales didácticos impresos diseñados por los propios docentes utilizados para el dictado de los contenidos teórico-prácticos durante el ciclo lectivo 2019. Además, se diseñaron cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas que fueron suministrados a los/las docentes y a los/las

estudiantes de cada cátedra. Finalmente, se elaboró una lista de criterios de evaluación (LCE) para evaluar la calidad de los materiales y detectar sus fortalezas y debilidades. Dicha “lista” fue, a su vez, reelaborada según las necesidades y naturaleza propias de cada una de las áreas estudiadas en esta ocasión.

Respecto de los lineamientos metodológicos del estudio, nuestro trabajo se desarrolló en el marco de lo que denomina proyecto de intervención, entendido este como un plan para implementar mejoras en los procesos en los que se hayan detectado fallas o procedimientos susceptibles de tener mejoramiento o algunos indicadores de posibles problemas. Un primer acercamiento hacia la resolución de las situaciones conflictivas es lograr identificarlas normalmente mediante un proyecto de investigación. En consecuencia, y en un primer acercamiento al objeto de estudio, ejecutamos una serie de acciones que nos permitieron arribar a un diagnóstico de la situación. Dicho diagnóstico nos permitió observar en forma comprensiva tanto la magnitud como el alcance de las cuestiones problemáticas que requerían acciones de mejoramiento. Con este insumo, logramos delinear una idea más acabada de lo que representaba la cuestión problemática objeto de análisis para cada una de las cátedras/áreas estudiadas en este proyecto. Al delimitar el problema, fue factible relacionar claramente las falencias detectadas con las acciones de mejora que se propusieron.

Para la elaboración de la lista de criterios de evaluación (LCE), adaptamos el modelo propuesto por Littlejohn (2011) y el modelo del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras (MCER, 2002) sobre las competencias lingüístico-textuales y la variedad de ejercicios y actividades didácticas. Además, llevamos a cabo un análisis retrospectivo (Ellis, 2011), ya que los materiales didácticos fueron analizados luego de su utilización en el aula durante 2018. Para lograr nuestro objetivo, aplicamos LCE cuantitativas y cualitativas. Las LCE cuantitativas nos permitieron realizar una evaluación numérica de un determinado criterio, utilizando, por ejemplo, la escala de Likert de Skierso (1991), mientras que las cualitativas nos permitieron formular preguntas que elicitaran respuestas abiertas de información subjetiva sobre los materiales, como por ejemplo, comentarios u opiniones de los sujetos encuestados. Por otra parte, las LCE cuantitativas nos permitieron realizar una evaluación en profundidad de los materiales didácticos, mientras que las cualitativas nos garantizaron una mayor fiabilidad y validez de los datos, ya que se trata de evaluaciones realizadas en grupos de trabajo (Tomlinson, 2012).

Respecto de la metodología de trabajo, se formaron cinco subgrupos. Así, los integrantes que conformaban cada subgrupo compartían su experticia en una determinada área o disciplina. En este sentido, algunos integrantes del equipo de investigación formaron parte de dos subgrupos. Cabe destacar que las actividades desarrolladas por cada uno de estos subgrupos fueron permanentemente supervisadas por el Director y / o el Codirector de este proyecto, según la etapa por la que transitaba el estudio. Por otra parte, estos subgrupos trabajaron, de manera alternada, en forma independiente o mancomunada, según las fases o etapas por las que transitó la investigación.

Finalmente, queremos precisar que, se presentarán de manera sintética, por un lado, los criterios de evaluación que se consensuaron de manera general por todos los subgrupos de trabajo y, por otro, las principales actividades y resultados del estudio llevado a cabo en las áreas de lengua, gramática y fonética inglesas.

Referencias bibliográficas

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. Trad. de Instituto Cervantes. Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.

Ellis, R. (2011). Macro- and micro-evaluation of task-based teaching. En Tomlinson, B. (Ed.). *Materials Development in Language Teaching*. (2nd ed.). Cambridge University Press. pp.212-235.

Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 179– 211). Cambridge University Press.

Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. En M. Celce-Murcia (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle.

Tomlinson, B. (2012): Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.

Núcleos Jurídicos en la enseñanza de la escuela secundaria

Eliana Barberis, Facultad de Derecho, ebarberis@unc.edu.ar

María Ruiz Juri, Facultad de Derecho, mariaruijuri@unc.edu.ar

Palabras clave: Prácticas de enseñanza-Enseñanza de los núcleos jurídicos- Didáctica de la enseñanza del Derecho-Concepciones pedagógicas- Metodologías de enseñanza.

Contenido

En el presente texto presentamos algunos resultados de la investigación titulada: La enseñanza de lo jurídico en la escuela secundaria. Análisis teórico y estudio de casos en escuelas de la ciudad de Córdoba ^[1] que realizamos entre los años 2018-2021 en el marco del Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. En ella, nos propusimos como objetivo general identificar los núcleos conceptuales jurídicos presentes en las asignaturas del área de Ciencias Sociales, a través del análisis de los lineamientos curriculares oficiales y de los programas de las asignaturas, así como de entrevistas a docentes.

Para los objetivos formulados en este Proyecto, utilizamos un marco teórico multidisciplinar con aportes de la Teoría General del Derecho; la Política Educacional; la Teoría Curricular y Pedagógica. A su vez, trabajamos en el análisis desde diferentes ejes: en primer lugar, el **abordaje curricular** nos permitió mirar los núcleos conceptuales de base para la enseñanza de lo jurídico en las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria. Para ello, consultamos los lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Provincia de Córdoba y, particularmente, de las asignaturas en las orientaciones Humanísticas y de Economía y Administración. En segundo lugar, desde una **mirada didáctica**, atendimos a las metodologías que se utilizan para la enseñanza de los núcleos jurídicos en la

Escuela Secundaria. Para ello analizamos programas y entrevistamos a docentes. Por último, analizamos los **fundamentos jurídicos, curriculares y pedagógicos**, que sustentan las diferentes metodologías de enseñanza que llevan a cabo los docentes, con los aportes de marcos teóricos consolidados.

En vínculo con el primer eje, y a partir del análisis de las definiciones que en torno a la ciudadanía se plasman en la propuesta curricular, consideramos la dimensión del vínculo entre escuela, política y sociedad. En este marco, profundizamos sobre cómo emergen y se despliegan en el espacio escolar fundamentos actualizados de la formación ciudadana y cómo los/as docentes asumen posiciones en vínculo con éstos. Pudimos reconocer el lugar hegemónico que la concepción liberal de ciudadanía tuvo en la currícula hasta avanzado el siglo XX, cuya fuerza se ha visto tensionada en las últimas décadas con la habilitación de nuevas voces respecto a la significación de la ciudadanía ligadas a la conquista de derechos civiles y políticos por parte de minorías otrora silenciadas, sumada a la concepción provisional y dinámica de las identidades. (Giacobbe, C.; Barberis, E. y Blanco Pighi, F.; 2022)

En el análisis de documentos y en relación con los/as autores/as consultados en la investigación, pudimos reconocer la presencia que la concepción de ciudadanía participativa y crítica tiene en los Diseños Curriculares del Ciclo Básico y Orientado de la provincia de Córdoba. En el marco de dicha perspectiva, se definen finalidades, objetivos y temáticas para la enseñanza de los diferentes espacios curriculares ligados a la participación ciudadana. También, se promueven formatos de enseñanza que favorezcan la participación efectiva y crítica en el ejercicio activo de la ciudadanía.

En este sentido, “si bien en los documentos la definición liberal de ciudadanía sigue estando presente de manera subyacente, se propone un enfoque superador de esta concepción más bien pasiva y se plantea la necesidad de formar un sujeto entendido no sólo como titular de un conjunto de derechos, sino como portador de un profundo compromiso con su comunidad.” (2022: 69)

Entendemos que hay algunos interrogantes que respecto a este eje no pudimos profundizar, dada la limitación del análisis curricular, al respecto persisten en nosotros los siguientes interrogantes: ¿cómo se juegan en la escuela las finalidades, las luchas y los fundamentos teóricos, que en relación a la construcción de ciudadanía son sostenidos por los distintos grupos de interés? ¿los/as docentes conocen estas perspectivas?

En relación con el marco teórico elaborado, del trabajo de campo y del análisis realizado se construyó la red conceptual CONUME cuyas dimensiones son: concepciones pedagógicas, núcleos jurídicos y metodologías de enseñanza. A partir de estas dimensiones se desplegaron categorías que permitieron describir y analizar las prácticas de enseñanza de los núcleos jurídicos con el objeto de caracterizarlas poniendo en relación las dimensiones y categorías construidas. En el análisis se avanzó en el reconocimiento de las prácticas de enseñanza de los núcleos jurídicos como prácticas complejas y situadas, que, según las concepciones pedagógicas, varían en función del enfoque, los roles y propósitos de enseñanza. A su vez, la enseñanza varía conforme su complejidad y estructura disciplinar y se relaciona con las dimensiones y categorías didácticas. (Edelstein, 2011) Finalmente, las metodologías de enseñanza se diferencian según su centralidad, orientación, modalidades, y el origen y finalidades de los recursos didácticos que se proponen. En la investigación, se reconocieron tres formas características de llevar a cabo las prácticas de enseñanza de los núcleos jurídicos poniendo en relación las concepciones pedagógicas, los núcleos y las metodologías de enseñanza.

Algunos de los interrogantes iniciales de la investigación se relacionaron con las concepciones pedagógicas de los profesores y, en este sentido, interesó conocer cómo conciben los profesores la enseñanza de los núcleos jurídicos; cuáles son sus concepciones pedagógicas; cómo dan cuenta de tales

concepciones en sus prácticas de enseñanza; qué enfoques, roles y propósitos fundamentan sus prácticas de enseñanza; qué significa para los profesores enseñar los núcleos jurídicos. Las respuestas a estos interrogantes adquieren mayor sentido cuando se los relaciona con la especificidad disciplinar de la enseñanza de los núcleos jurídicos cuyos enfoques varían en muchas ocasiones en función del perfil profesional y las trayectorias de los profesores (Elgueta y Palma, 2020).

Referencias bibliográficas

EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Paidós.

ELGUETA, F. y PALMA, E. (2020). *Aprendizaje y Didáctica del Derecho*. Tirant Lo Blanch.

GIACOBBE, Claudia Daniela; BARBERIS, Eliana y BLANCO PIGHI, María Florencia (2022). “La formación ciudadana en la escuela secundaria: aproximaciones históricas y curriculares a la propuesta de la provincia de Córdoba” en *Revista Argonautas*, Vol. 12, N° 18, 57-71. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>

Documentos consultados

Ministerio de Educación de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomo 2. Ciclo Básico (Versión definitiva 2011-2020). Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf> (15/02/2022).

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Tomo 3. Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades (Versión definitiva 2011-2020). Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20HUMANIDADES%209%20de%20noviembre.pdf> (15/02/2022).

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Tomo 5. Orientación en Economía y Administración (Versión definitiva 2011-2020). Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20ECONOMIA%20Y%20ADMINISTRACION%2017-11-11.pdf> (15/02/2022).

[1] Proyecto de la línea CONSOLIDAR desarrollado en el marco de subsidio Secyt Res. 411/2018.

El Rol de las Disciplinas Académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Una Mirada desde los Documentos Institucionales.

Parte I

Verónica Muñoz, Universidad Nacional de Río Cuarto, vmunoz@hum.unrc.edu.ar

Andrea Garofolo, Universidad Nacional de Río Cuarto, agarofolo@hum.unrc.edu.ar

Palabras clave: disciplina académica – cultura disciplinar – enseñanza y aprendizaje en las disciplinas – alfabetización académica – universidad

Contenido

La universidad es el lugar por excelencia de institucionalización, articulación y recontextualización de las disciplinas académicas (Trowler, 2014). El contexto disciplinar es, conjuntamente con otras variables, un aspecto determinante en las prácticas y políticas universitarias (Becher, 1994). Por ejemplo, ciertos aspectos de la enseñanza están determinados por la epistemología de cada campo disciplinar (Monereo y Pozo, 2003). Del mismo modo, las particularidades de las disciplinas se ven reflejadas en los procesos de investigación (Becher, 1994). Por lo tanto, el estudio de las disciplinas académicas resulta relevante en el contexto actual, definido por diversos factores sociales, políticos y económicos que atraviesan la universidad como institución, la cual ha estado transitando profundos cambios en el mundo (Monereo y Pozo, 2003; Trowler et al., 2012). Entre los cambios más significativos, Monereo y Pozo (2003) señalan la estructura y organización de la universidad, su funcionamiento, las políticas institucionales, y los planes de estudio. Esta realidad en constante movimiento, argumentan los autores, conlleva transformaciones en la sociedad y, como consecuencia, en el conocimiento y su gestión social. Así pues, en las disciplinas académicas el saber es cada vez más complejo, fragmentado, especializado e inabarcable (Monereo y Pozo, 2003). Las disciplinas académicas, que aquí definimos como campos de conocimientos y prácticas estructuradas por un conjunto de dimensiones epistemológicas y metodológicas, sociales y culturales, institucionales e histórico-temporales, no son completamente homogéneas ni estáticas. Por el contrario, se distinguen no sólo por su naturaleza epistemológica sino también por su carácter social, siendo ambas dimensiones determinantes en la configuración de las culturas disciplinares (Becher, 1981, 1994; Becher y Trowler, 2001; Bhatia, 2004, 2017; Hyland, 2000; Trowler et al., 2012).

Así pues, nos planteamos la necesidad de indagar la dimensión social de las disciplinas académicas específicamente en nuestro contexto institucional, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), donde las disciplinas se manifiestan culturalmente, más allá de su naturaleza epistemológica. Desde esta perspectiva, adquiere importancia la institución académica y la manera en que su estructura y organización determinan un momento y un lugar particular en la configuración cultural de las disciplinas académicas. En este sentido, las comunidades disciplinares están fuertemente determinadas por una historia colectiva marcada por la búsqueda de objetivos en común mediante prácticas rutinarias en diferentes instituciones (Hyland, 2000; Becher y Trowler, 2001; Tusting y Barton, 2016). Esta dinámica se refleja en la configuración de la UNRC, más compleja y diversa en la actualidad.

Esta ponencia se contextualiza en un proyecto de investigación que estamos realizando en la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyo objetivo principal es caracterizar las culturas disciplinares

en el contexto particular de esta institución. En esta presentación, explicaremos, en primer lugar, el proyecto de investigación del cual se desprenden esta ponencia, Parte I, y las Partes II y III. Seguidamente, describiremos la metodología empleada en la cuarta etapa del estudio, en la que nos encontramos actualmente: analizar el rol de las disciplinas académicas en la dinámica institucional y en la organización disciplinar de nuestra universidad. En esta instancia del estudio realizamos análisis de contenido, a partir de la recolección, relevamiento e interpretación de distintos tipos de documentos (por ej., resoluciones, publicaciones, convocatorias, normativas, proyectos institucionales) tanto de la universidad en su conjunto como de las siguientes facultades: Ciencias Humanas, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, y Ciencias Exactas, y Físico-Químicas y Naturales. En la ponencia *Parte II* puntualizaremos sobre los resultados obtenidos a partir del análisis de documentos transversales a toda la universidad. A continuación, en la *Parte III*, presentaremos la información recogida a partir del análisis de documentos específicos a las facultades mencionadas anteriormente. El análisis de contenido del material recolectado nos permitió identificar diez categorías conceptuales que dan cuenta del rol medular de las disciplinas en la UNRC. Las categorías emergentes permiten advertir temas recurrentes en los documentos, en los cuales se identifican a las disciplinas como: a) territorios específicos de acción académica, b) objetos de políticas institucionales, c) criterios para la organización y la estructura institucional, d) ejes determinantes en la formación académica de los estudiantes, e) instrumentos o herramientas de vinculación entre la universidad y la comunidad, f) indicadores de formación disciplinar específica y de calidad académica-profesional de los docentes, g) símbolos de identidad docente, h) lugares de pertenencia y de encuentro entre pares, i) símbolos de identidad del estudiante, y j) espacios de articulación académica.

Esperamos que la lectura e interpretación de los documentos recolectados pueda añadir evidencia acerca de la especificidad disciplinar y su importancia en el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en campos disciplinares específicos tanto a nivel de grado como de posgrado en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Asimismo, esperamos que la información sistematizada pueda ser aplicada en la construcción de un marco interpretativo que sustente futuras investigaciones sobre el rol de las disciplinas académicas en el nivel universitario.

Referencias:

- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-122.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Open University Press.
- Bhatia, V. (2004). Integrating research methods. En V. Bhatia, *Worlds of written discourse. A genre-based view* (pp. 155-181). Continuum.
- Bhatia, V. (2017). Genre analysis and beyond. Towards critical genre analysis. En V. Bhatia, *Critical genre analysis. Investigating interdiscursive performance in professional practice* (pp. 3-17). Routledge.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Pearson Education.

- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Editorial Síntesis.
- Trowler, P. (2014). Depicting and researching disciplines: strong and moderate essentialist approaches. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1720–1731.
- Trowler, P., Saunders, M., y Bamber, V. (Eds.). (2012). *Tribes and Territories in the 21st Century. Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Routledge.
- Tusting, K. y Barton, D. (2016). *Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education*, *Ibérica*, 32, 15-34.

El Rol de las Disciplinas Académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Una Mirada desde los Documentos Institucionales.

Parte II

Luciana Remondino, Universidad Nacional de Río Cuarto, lgremondino@hum.unrc.edu.ar

Luciana López, Universidad Nacional de Río Cuarto, llopez@hum.unrc.edu.ar

Palabras clave: disciplina académica – cultura disciplinar – enseñanza y aprendizaje en las disciplinas – alfabetización académica – universidad

Contenido

La universidad es el lugar por excelencia de institucionalización, articulación y recontextualización de las disciplinas académicas (Trowler, 2014). El contexto disciplinar es, conjuntamente con otras variables, un aspecto determinante en las prácticas y políticas universitarias (Becher, 1994). Por ejemplo, ciertos aspectos de la enseñanza están determinados por la epistemología de cada campo disciplinar (Monereo y Pozo, 2003). Del mismo modo, las particularidades de las disciplinas se ven reflejadas en los procesos de investigación (Becher, 1994). Por lo tanto, el estudio de las disciplinas académicas resulta relevante en el contexto actual, definido por diversos factores sociales, políticos y económicos que atraviesan la universidad como institución, la cual ha estado transitando profundos cambios en el mundo (Monereo y Pozo, 2003; Trowler et al., 2012). Entre los cambios más significativos, Monereo y Pozo (2003) señalan la estructura y organización de la universidad, su funcionamiento, las políticas institucionales, y los planes de estudio. Esta realidad en constante movimiento, argumentan los autores, conlleva transformaciones en la sociedad y, como consecuencia, en el conocimiento y su gestión social. Así pues, en las disciplinas académicas el saber es cada vez más complejo, fragmentado, especializado e inabarcable (Monereo y Pozo, 2003). Las disciplinas académicas, que aquí definimos como campos de conocimientos y prácticas estructuradas por un conjunto de dimensiones epistemológicas y metodológicas, sociales y culturales, institucionales e histórico-temporales, no son completamente homogéneas ni estáticas. Por el contrario, se distinguen no sólo por su naturaleza epistemológica sino también por su carácter social, siendo ambas dimensiones determinantes en la configuración de las culturas disciplinares (Becher, 1981, 1994; Becher y Trowler, 2001; Bhatia, 2004, 2017; Hyland, 2000; Trowler et al., 2012).

Así pues, nos planteamos la necesidad de indagar la dimensión social de las disciplinas académicas específicamente en nuestro contexto institucional, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), donde las disciplinas se manifiestan culturalmente, más allá de su naturaleza epistemológica. Desde esta perspectiva, adquiere importancia la institución académica y la manera en que su estructura y organización determinan un momento y un lugar particular en la configuración cultural de las disciplinas académicas. En este sentido, las comunidades disciplinares están fuertemente determinadas por una historia colectiva marcada por la búsqueda de objetivos en común mediante prácticas rutinarias en diferentes instituciones (Hyland, 2000; Becher y Trowler, 2001; Tusting y Barton, 2016). Esta dinámica se refleja en la configuración de la UNRC, más compleja y diversa en la actualidad.

Esta ponencia se contextualiza en un proyecto de investigación que estamos realizando en la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyo objetivo principal es caracterizar las culturas disciplinares en el contexto particular de esta institución. En esta presentación, socializaremos resultados preliminares obtenidos a partir de la recolección, relevamiento y análisis de documentos que reflejan el rol de las disciplinas académicas en la dinámica institucional y en la organización disciplinar de nuestra universidad. En esta etapa del estudio recolectamos y seleccionamos distintos tipos de documentos (por ej., resoluciones, publicaciones, convocatorias, normativas, proyectos institucionales) tanto de la universidad en su conjunto como de las siguientes facultades: Ciencias Humanas, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, y Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. En esta ponencia (Parte II) puntualizaremos sobre los resultados obtenidos a partir del análisis de documentos transversales a toda la universidad. En la ponencia *El Rol de las Disciplinas Académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Una Mirada desde los Documentos Institucionales. Parte III* presentaremos la información recogida a partir del análisis de documentos específicos a las facultades mencionadas anteriormente. Una vez sistematizados todos los documentos, procedimos a realizar análisis de contenido del material recolectado, a partir del cual emergieron diez categorías conceptuales que dan cuenta del rol medular de las disciplinas en la UNRC. Las categorías emergentes permiten advertir temas recurrentes en los documentos, en los cuales se identifican a las disciplinas como: a) territorios específicos de acción académica, b) objetos de políticas institucionales, c) criterios para la organización y la estructura institucional, d) ejes determinantes en la formación académica de los estudiantes, e) instrumentos o herramientas de vinculación entre la universidad y la comunidad, f) indicadores de formación disciplinar específica y de calidad académica-profesional de los docentes, g) símbolos de identidad docente, h) lugares de pertenencia y de encuentro entre pares, i) símbolos de identidad del estudiante, y j) espacios de articulación académica.

Esperamos que la lectura e interpretación de los documentos recolectados pueda añadir evidencia acerca de la especificidad disciplinar y su importancia en el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en campos disciplinares específicos tanto a nivel de grado como de posgrado en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Asimismo, esperamos que la información sistematizada pueda ser aplicada en la construcción de un marco interpretativo que sustente futuras investigaciones sobre el rol de las disciplinas académicas en el nivel universitario.

Referencias:

- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-122.

- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Open University Press.
- Bhatia, V. (2004). Integrating research methods. En V. Bhatia, *Worlds of written discourse. A genre-based view* (pp. 155-181). Continuum.
- Bhatia, V. (2017). Genre analysis and beyond. Towards critical genre analysis. En V. Bhatia, *Critical genre analysis. Investigating interdiscursive performance in professional practice* (pp. 3-17). Routledge.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Pearson Education.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Editorial Síntesis.
- Trowler, P. (2014). Depicting and researching disciplines: strong and moderate essentialist approaches. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1720-1731.
- Trowler, P., Saunders, M., y Bamber, V. (Eds.). (2012). *Tribes and Territories in the 21st Century. Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Routledge.
- Tusting, K. y Barton, D. (2016). *Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education*, *Ibérica*, 32, 15-34.

El Rol de las Disciplinas Académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Una Mirada desde los Documentos Institucionales. Parte III

Malena Padula, Universidad Nacional de Río Cuarto, mpadula@hum.unrc.edu.ar

Natalia Baudino, Universidad Nacional de Río Cuarto, nbaudino@hum.unrc.edu.ar

Valentina Roccia, Universidad Nacional de Río Cuarto, vroccia@hum.unrc.edu.ar

Palabras clave: disciplina académica – cultura disciplinar – enseñanza y aprendizaje en las disciplinas – alfabetización académica – universidad

Contenido

La universidad es el lugar por excelencia de institucionalización, articulación y recontextualización de las disciplinas académicas (Trowler, 2014). El contexto disciplinar es, conjuntamente con otras variables, un aspecto determinante en las prácticas y políticas universitarias (Becher, 1994). Por ejemplo, ciertos aspectos de la enseñanza están determinados por la epistemología de cada campo disciplinar (Monereo y Pozo, 2003). Del mismo modo, las particularidades de las disciplinas se ven reflejadas en los procesos de investigación (Becher, 1994). Por lo tanto, el estudio de las disciplinas académicas resulta relevante en el contexto actual, definido por diversos factores sociales, políticos y económicos que atraviesan la universidad como institución, la cual ha estado transitando profundos

cambios en el mundo (Monereo y Pozo, 2003; Trowler et al., 2012). Entre los cambios más significativos, Monereo y Pozo (2003) señalan la estructura y organización de la universidad, su funcionamiento, las políticas institucionales, y los planes de estudio. Esta realidad en constante movimiento, argumentan los autores, conlleva transformaciones en la sociedad y, como consecuencia, en el conocimiento y su gestión social. Así pues, en las disciplinas académicas el saber es cada vez más complejo, fragmentado, especializado e inabarcable (Monereo y Pozo, 2003). Las disciplinas académicas, que aquí definimos como campos de conocimientos y prácticas estructuradas por un conjunto de dimensiones epistemológicas y metodológicas, sociales y culturales, institucionales e histórico-temporales, no son completamente homogéneas ni estáticas. Por el contrario, se distinguen no sólo por su naturaleza epistemológica sino también por su carácter social, siendo ambas dimensiones determinantes en la configuración de las culturas disciplinares (Becher, 1981, 1994; Becher y Trowler, 2001; Bhatia, 2004, 2017; Hyland, 2000; Trowler et al., 2012).

Así pues, nos planteamos la necesidad de indagar la dimensión social de las disciplinas académicas específicamente en nuestro contexto institucional, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), donde las disciplinas se manifiestan culturalmente, más allá de su naturaleza epistemológica. Desde esta perspectiva, adquiere importancia la institución académica y la manera en que su estructura y organización determinan un momento y un lugar particular en la configuración cultural de las disciplinas académicas. En este sentido, las comunidades disciplinares están fuertemente determinadas por una historia colectiva marcada por la búsqueda de objetivos en común mediante prácticas rutinarias en diferentes instituciones (Hyland, 2000; Becher y Trowler, 2001; Tusting y Barton, 2016). Esta dinámica se refleja en la configuración de la UNRC, más compleja y diversa en la actualidad.

Esta ponencia se contextualiza en un proyecto de investigación que estamos realizando en la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyo objetivo principal es caracterizar las culturas disciplinares en el contexto particular de esta institución. En esta presentación, socializaremos resultados preliminares obtenidos a partir de la recolección, relevamiento y análisis de documentos que reflejan el rol de las disciplinas académicas en la dinámica institucional y en la organización disciplinar de nuestra universidad. En esta etapa del estudio recolectamos y seleccionamos distintos tipos de documentos (por ej., resoluciones, publicaciones, convocatorias, normativas, proyectos institucionales) tanto de la universidad en su conjunto como de las siguientes facultades: Ciencias Humanas, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, y Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. En esta ponencia (Parte III) presentaremos la información recogida a partir del análisis de documentos específicos a las facultades mencionadas anteriormente. En la ponencia *El Rol de las Disciplinas Académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Una Mirada desde los Documentos Institucionales. Parte II* puntualizamos sobre los resultados obtenidos a partir del análisis de documentos transversales a toda la universidad. Una vez sistematizados todos los documentos, procedimos a realizar análisis de contenido del material recolectado, a partir del cual emergieron diez categorías conceptuales que dan cuenta del rol medular de las disciplinas en la UNRC. Las categorías emergentes permiten advertir temas recurrentes en los documentos, en los cuales se identifican a las disciplinas como: a) territorios específicos de acción académica, b) objetos de políticas institucionales, c) criterios para la organización y la estructura institucional, d) ejes determinantes en la formación académica de los estudiantes, e) instrumentos o herramientas de vinculación entre la universidad y la comunidad, f) indicadores de formación disciplinar específica y de calidad académica-profesional de los docentes, g) símbolos de identidad docente, h) lugares de pertenencia y de encuentro entre pares, i) símbolos de identidad del estudiante, y j) espacios de articulación académica.

Esperamos que la lectura e interpretación de los documentos recolectados pueda añadir evidencia acerca de la especificidad disciplinar y su importancia en el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en campos disciplinares específicos tanto a nivel de grado como de posgrado en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Asimismo, esperamos que la información sistematizada pueda ser aplicada en la construcción de un marco interpretativo que sustente futuras investigaciones sobre el rol de las disciplinas académicas en el nivel universitario.

Referencias:

- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-122.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Open University Press.
- Bhatia, V. (2004). Integrating research methods. En V. Bhatia, *Worlds of written discourse. A genre-based view* (pp. 155-181). Continuum.
- Bhatia, V. (2017). Genre analysis and beyond. Towards critical genre analysis. En V. Bhatia, *Critical genre analysis. Investigating interdiscursive performance in professional practice* (pp. 3-17). Routledge.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Pearson Education.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Editorial Síntesis.
- Trowler, P. (2014). Depicting and researching disciplines: strong and moderate essentialist approaches. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1720-1731.
- Trowler, P., Saunders, M., y Bamber, V. (Eds.). (2012). *Tribes and Territories in the 21st Century. Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Routledge.
- Tusting, K. y Barton, D. (2016). *Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education*, *Ibérica*, 32, 15-34.

Pensar el sentido de la escuela contemporánea desde la investigación en didáctica de la historia y ciencias sociales.

Graciela Funes, Universidad Nacional del Comahue, agfunes@hotmail.com

Víctor Salto, Universidad Nacional del Comahue, victorsalto26@gmail.com

María Esther Muñoz, Universidad Nacional del Comahue, munozmariaesther@gmail.com

Palabras claves: Escuela - Contemporaneidad – Investigación cualitativa – Historia y Ciencias Sociales.

Contenido:

Pensar en el sentido de la escuela en la contemporaneidad más reciente se relaciona con saberes que infancias y juventudes tendrían que construir para situarse cognitivamente y emocionalmente en las sociedades. Algunas claves en esta orientación las hemos visibilizado en investigaciones en didáctica de la historia y las ciencias sociales en la Universidad Nacional de Comahue.

Claves que agrupamos en tres núcleos conceptuales: 1) Pensar desde los protagonistas: estudiantes de primaria, secundaria y de la formación del profesorado, 2) Pensarlos en una práctica situada en instituciones públicas, 3) Pensar en los supuestos que se movilizan: con la parcialidad del momento en la investigación educativa.

1.

A lo largo del proceso investigativo de cuatro décadas hemos hecho foco en la disciplina a enseñar, en los sujetos que enseñan y desde estos desarrollos a poner la mirada en el estudiantado. Son investigaciones cualitativas, estudios de caso que relevan información en encuestas y entrevistas en profundidad, observaciones y análisis de clase. Seleccionamos tres fragmentos de trabajos de campo con estudiantes de primaria, secundaria y del profesorado en historia producidos en (2017-2020) (2013-2016) (2021-2024).

en lo cotidiano se sienten más partícipes de esa realidad. Algunos con ciertas dificultades en su aprendizaje, sobre todo en alfabetización, sienten que no tienen voz y lo digital les facilita porque lo vieron, porque lo conocen, porque escucharon [...] ellos pueden reflexionar acerca de la historia, revisar, valorar lo que está escrito de otro modo, poniéndose en ese lugar. Pueden ver a las personas y ya no sólo cosas que están impresas en un papel. Entonces se ponen en lugar de las personas que hicieron historia en las sociedades que vivimos, en cómo se construyeron y organizaron. (entrevista a maestra, luego de las observaciones de clases) en Muñoz y Salto, 2019.

Las imágenes y el audio ayudan a comprender y explicar el tema de otra manera... porque vas armando lo que tenes que decir, y lo haces vos, porque puedes poner fotos, poner color, puedes escribir, y tampoco puedes poner mucha información sino la más importante. A leer las imágenes sobre cómo gobernaban los faraones y cómo vivía la gente. Pudimos recrear el momento. Todos lo hicimos con los mismos elementos, pero interpretamos [el choque cultural] de diferentes maneras. En teoría no lo creamos, sino que lo recreamos. A partir de los hechos pudimos reconstruir un nuevo relato teniendo en cuenta los relatos elaborados. Lo bueno de esta actividad es que cada uno dio su opinión y lo que pensaba sobre el choque cultural y no repetía lo que decía el libro. (entrevista a estudiantes) en Salto y Funes, 2016.

Aprendimos a no ser tan transmisivos y que sean ellos quienes reconstruyan conocimientos propios [refiere a estudiantes escolares]. Más que desconocer el tiempo escolar, [lo que nos pasa] es desconocer el tiempo del aprendizaje histórico escolar. Esta cuestión de pensar y enseñar a pensar sobre el futuro. Cuando en la carrera me ha pasado que he pensado mayormente en clave de pasado. Poder sentir que lo que enseñás permite entender y pensar problemas del presente o saber pensarse en problemas futuros. Que se puede enseñar a hacer relaciones futuros-pasados (entrevista a estudiantes) en Salto, 2023.

Nuestros registros nos indican que se aprendió historia cuando: se escuchan y diferencian narraciones-explicaciones orales de expertos en el campo; valoran críticamente las evidencias y las fuentes de información; observan e interrogan fuentes visuales para obtener información de ellas; repreguntan, buscan y amplían información; leen y escriben narrativas con significados construidos en relación a los procesos históricos. Construyen relaciones conceptuales, causales y temporales en relatos coherentes y

con argumentaciones propias en los contenidos propuestos. Los relatos organizados con narrativas propias, creativas, personales y ancladas en diferentes ejercicios de empatía con las experiencias históricas aprendidas. El trabajo estudiantil muestra claramente el desarrollo del pensamiento histórico y ello es consistente con lo analizado en otros lugares del mundo (Funes, 2016).

2.

Son investigaciones que se sitúan en la intersección de diversos dominios disciplinarios acorde a propósitos, objetos y contextos de producción. Intersección en la que miran a la escuela y las clases escolares como lugares de encuentro de procesos culturales que median el saber socio-histórico en la contemporaneidad y requiere de capacidades subjetivas más amplias que las puramente intelectuales. Sobre todo, frente al proceso de homogeneización cognitiva que se despliega a través de las revoluciones tecnológicas como factores causales del paso de una configuración cultural a otra. Un nuevo proceso civilizatorio que, en su acepción global, es la evolución de los fenómenos de la cultura humana, tendientes a la homogeneización de configuraciones culturales. Ahora bien, lo que se moviliza a partir de ello genera discusiones que interrogan por vertientes de pluralismo metodológico y que impulsan un pensamiento más igualitario y responsable a la hora de producir un conocimiento científico social. Donde lo híbrido, las mutilaciones infringidas entre lo indígena, lo afro y lo europeo, las mutaciones dramáticas del mundo rural al urbano, tengan una fuerte presencia por ser más propias y cercanas. Se trata de mirar nuestros pueblos, las comunidades locales, sus necesidades y sus deseos (Ribeiro, 1987,8).

3.

La dimensión subjetiva y teórica de la investigación nos orienta en las miradas, necesidades y deseos que ayuden a pensar el sentido de la escuela hoy. Son construcciones que se realizan en su *devenir* y que requieren en la interacción de los distintos sujetos que colaboramos -profesoras y profesores, estudiantes, e investigadoras/es- de trabajar con una noción *fluida de la fluidez* en cada situación específica.

Para instalar estas prácticas, sabemos que los vínculos de *horizontalidad* y *solidaridad* allanan el desafío. Que articular estos vínculos con la renovación de instrumentos de indagación enriquece las prácticas de conocimientos en la investigación sobre enseñanzas y aprendizajes en ciencias sociales e historia. Que estas prácticas de producción de conocimientos sobre la socialización de infancias y juventudes, sobre sus aprendizajes en la enseñanza nos interpelan desde lo emocional y las sensibilidades en una mixtura, una hibridación entre lo *racional* y *emocional*, entre lo *social* y lo *natural* (Funes y Muñoz, 2020).

Referencias Bibliográficas

Funes, A.G (2016). Informe Final Proyecto Enseñanza de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital (2013-2016). Universidad Nacional del Comahue.

Funes, AG y Muñoz ME (2020) Algunas notas acerca del oficio de investigar en la enseñanza del conocimiento social e histórico (2020) Ferreyra, S. Cerdá, M, C. Campilia, M (coord.) Formar ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. UNC. FFyL. APEHUN. pp. 268-280

Ribeiro D. (1987) “¿Podemos hablar de marginados cuando ellos son la mayoría?” En *Alternativa Latinoamericana*, 7. pp. 4-8.

Muñoz, M. E. y Salto, V. (2019). Valoraciones y razones del profesorado de escuelas primarias sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En M. Rodríguez

Román y M. Guerrero Hernández (comps.), *Aportaciones a la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales* (págs. 935-946). Monterrey: Editorial Universitaria UANL

Salto V. y Funes G. (2016). “La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje del nivel medio”. En *Revista Historia hoje*, v5, n°9, pp. 370-393.

Salto V. (2023) “¿Que nos pasa en las prácticas de formación del profesorado en historia?”. En *Reseñas de Enseñanza de la historia*. N° 22. pp. 101-119. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/issue/current>

Diálogos sobre la enseñanza de conceptos didácticos de las ciencias sociales

Analía Segal, UNIPE, analiasegal@gmail.com

Gabriela Lamelas, UNIPE/UNC, gabrielalamelas@unc.edu.ar

María Eugenia Rosso, UNC/UNIPE, marugeniariosso@gmail.com

Palabras clave: Conceptos didácticos - Idea explicativa - Formación docente

Contenido

La ponencia que presentamos se inscribe en una indagación en curso desarrollada en el marco un proyecto de investigación en el que se estudian las transformaciones en las perspectivas de las y los docentes que recorren un trayecto universitario de formación docente, centrado en la enseñanza de un área específica de conocimiento en la escuela primaria. Se prioriza el análisis del modo en que las y los estudiantes -docentes en ejercicio en la escuela primaria y formadores/as para ese nivel- recuperan, a medida que progresan en la carrera, ideas, conceptos y procedimientos trabajados en los diversos espacios formativos, asumen una posición investigativa para analizar la enseñanza y revisan sus propias prácticas a partir de los asuntos planteados en la carrera^[1]. Esta investigación se enmarca en los estudios de corte cualitativo e interpretativo, poniendo el estudio de dos casos: las trayectorias de cursado de las poblaciones de las dos primeras cohortes de la Licenciatura en enseñanza de la matemática y de la Licenciatura en enseñanza de las ciencias sociales. En este trabajo presentamos avances vinculados a las ciencias sociales.

El proceso de trabajo del equipo de investigación se desarrolla, en esta primera etapa, alrededor de una re discusión de ideas del marco didáctico que compartimos. La revisión y relectura de las clases

grabadas y los trabajos que se van produciendo en la licenciatura por parte de las y los colegas cursantes, dan la oportunidad de abrir intercambios que recogen tanto las experiencias profesionales del equipo como las resonancias actuales en sus integrantes de los diálogos, efectos, tensiones, dificultades en la comprensión/apropiación de estos conceptos en el dictado de las clases. Proponemos que estas resonancias y debates pueden leerse como un estado de discusión de ideas y conceptos cuyo devenir sucede en las materias, en el desarrollo de las clases mismas, algunas de las cuales se han ido configurando como objeto de trabajo de la investigación.

Uno de los núcleos en los que focaliza nuestra investigación refiere a la tensión entre la disponibilidad de conceptos de la didáctica y su puesta en juego en los distintos escenarios que la licenciatura propone a los cursante; interesa analizar articulaciones entre teoría y práctica en este contexto formativo, algo que podríamos nombrar como praxis (Benvegnu Lerner 2021). Puede pensarse que esa misma tensión es la que se despliega en cierta forma en nuestros intercambios. No habíamos anticipado la fuerza que iba a tomar esta dimensión en el proceso de conformación del equipo de investigación de sociales.

Tanto la posición docente como la investigativa requirió que el equipo, que había sostenido múltiples ocasiones de trabajo con un conjunto de conceptos didácticos, volviera sobre “la letra escrita” y también sobre lo dicho en relación a ellos. Se abrió una instancia en la que contamos y nos contamos cómo entendíamos/entendemos una idea del campo didáctico. Contamos y nos contamos cómo la explicamos, cómo la “usamos”. Recapitulamos sobre cómo estuvo presente en nuestras clases de la licenciatura y cómo aparece en los intercambios y producciones de los docentes-cursantes.

Habíamos anticipado en el diseño de la investigación un foco posible en relación con nuestro rol de “profesores en proceso de investigación”. Una primera apreciación permite ubicar efectos en la configuración en algunos espacios formativos, en particular, en las materias centradas en el análisis de materiales de enseñanza y de registros de algunas experiencias en aula.

Uno de los asuntos puestos sobre la mesa es la articulación entre *ideas explicativas /propuestas didácticas*. Inicialmente, la noción de *recorte* se había propuesto como categoría fundamental para llevar adelante el análisis de secuencias y experiencias de clase. En el desarrollo del dictado fue cobrando centralidad y potencialidad analítica la pregunta por las *ideas explicativas* que ordenan y desde las cuales puede comprenderse/analizarse una propuesta didáctica. Y empezamos a reconocer que allí había un punto en el que detenernos: ¿Por qué les resultaba “difícil” poner en juego esa categoría a nuestras colegas estudiantes? ¿Por qué nosotras mismas insistíamos en su reconocimiento como herramienta analítica fundamental? ¿Qué diferenciaba o qué vínculo podíamos proponer entre un recorte y una idea explicativa? ¿Qué es una idea explicativa, cómo definirla? ¿Está definida en los textos de referencia? En el dictado de las materias de la carrera y en nuestra tarea como equipo de investigación en pos de definir nuestras categorías de análisis para el material empírico, fuimos reconstruyendo de qué modo entendíamos estos conceptos didácticos, tantas veces puestos en diálogo por nosotras en propuestas de formación.

Se trata de un concepto que remite un campo de ideas que articula lo disciplinar y lo pedagógico para definir puntos de entrada para enseñar, dar lugar a la elaboración de secuencias, casos didácticos, narrativas, juegos de simulación. Y por ende, da sentido, ordena las prácticas, las actividades, la selección de recursos, las intervenciones docentes, en la puesta en aula en la que se jugarán las reinterpretaciones que se hacen sobre esos recursos.

Este ejercicio llevó a la relectura del artículo escrito por Analía Segal y Silvia Gojman (1998). Nos preguntamos de qué modo, en ese escrito, la noción de *recorte* se articulaba a la de *idea explicativa*.

Volvimos a ese texto en busca de referencias a lo que hoy estábamos nombrando como *idea explicativa*. No encontramos allí una definición del tipo *una idea explicativa es...* Nos preguntamos si se necesita, si insistir en una definición.

Releemos el texto: se nombra “eje explicativo”; en varios ejemplos se juega ese concepto (*idea explicativa diríamos sin pestañear*) que permitiría seleccionar y jerarquizar “acontecimientos”, alimentando la línea argumental del artículo: “todo no se puede enseñar, vamos a definir un marco para elegir y convertir los contenidos en algo “enseñable””. En esa línea el artículo predica y ejemplifica sobre las bondades de apoyarse en la disciplina, que aporta ideas que permiten comprender los hechos/ fenómenos/ acontecimientos.

Releemos una vez más el texto: se dice que definir un recorte supone cruzar los asuntos disciplinares/marco disciplinares/ ideas explicativas con “las posibilidades cognitivas”/ el sujeto.. El recorte de un tiempo y espacio en el que se hacen jugar ideas disciplinares (coherentes, relevantes, significativas disciplinarmente) de modo de que haya posibilidades de que se trabaje sobre ellas, es ya una definición del plano de la didáctica, en tanto se juegan simultáneamente los asuntos disciplinares, los referidos a los sujetos, al contexto de enseñanza (docente incluido/a). Definir lo enseñable e imaginar la situación didáctica no es sin la puesta en juego de un marco disciplinar.

El contexto de producción de estas ideas es el de los 80, en el que las didácticas proponen caminos para problematizar la enseñanza desde marcos teóricos que, en cada campo, estaban en construcción con distinto grado de desarrollo. En ese marco y particularmente frente a tareas como la de participar en procesos de diseño y desarrollo curricular, se comparte la idea de que transformar modos de enseñar supone ir más allá de una enunciación plana de los contenidos, preguntarse *qué* se quiere enseñar, traspasar el listado de temas.

Algunos diseños curriculares, como el de Ciudad de Buenos Aires, recogen esas intencionalidades en una estructura que organiza los contenidos a partir de *ideas básicas y alcances de contenidos*. Otros, como el de provincia de Buenos Aires, las ubican sin usar la categoría de idea básica. En el de Córdoba, son *ejes vinculados al tiempo, el espacio y la organización social* los que se ponen en relación desde marcos dados por conceptos estructurantes. Los diseños curriculares de los 90 reflejan diversidad de modos de aproximación a los contenidos de enseñanza quizás como efecto de la llegada de construcciones que van haciendo las didácticas de los 80.

En el marco de nuestra preocupación sobre la circulación de las ideas didácticas en las licenciaturas, esta contextualización-revisión-reflexión cobra sentido en tanto aporta un elemento más en torno al modo en que los conceptos didácticos, nuestras formulaciones y las representaciones se actualizan en la formación, con docentes.

Referencias bibliográficas

Gojman, S. y Segal, A. (1998). "Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta" en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós

Benvegnú, M.A y Lerner, D. (2021) Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de formación docente. En Castorina & Sadovsky (directores) Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria.

[1] Proyecto *Las transformaciones en las miradas de maestras y maestros sobre la enseñanza de un área específica de conocimiento, en el marco de un trayecto de formación*, dirigido por Analía Segal y co-dirigido por Patricia Sadovsky. Secretaría de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) - 2022-2023

Leer para aprender en la escuela secundaria: una secuencia para abordar la teoría del valor en economía

Juliana Tonani, CIIPME-CONICET, jtonani@conicet.gov.ar

Ezequiel Santiago Rodríguez, IFTS N°6/Universidad Kennedy, ezequiel.srodriguez@gmail.com

Palabras clave: leer para aprender, comprensión de textos, escuela secundaria, ciencias sociales

Contenido

Comprender un texto es una habilidad compleja que se desarrolla durante toda la vida e implica múltiples procesos y factores lingüísticos, psicolingüísticos y culturales (Abusamra et al., 2022). En tanto el texto escrito se constituye como una de las fuentes privilegiadas para acceder al conocimiento, la lectura y la escritura representan un objetivo prioritario para todos los sistemas educativos y son consideradas condiciones básicas para la construcción de una ciudadanía plena (Ley de Educación Nacional N° 26.206).

En la escuela secundaria, los textos se complejizan al presentar vocabulario cada vez más diferenciado por área disciplinar (Zabaleta, 2018). A su vez, con el objetivo de aprender a partir de los textos, la lectura está acompañada de otras actividades, que implican resoluciones escritas u orales por parte de las y los estudiantes y que reflejan el carácter compuesto o híbrido de la tarea (Solé y Lordán, 2021). Si aprender los contenidos de las asignaturas involucra la comprensión de los textos, enseñar a comprender dichos textos al interior de cada asignatura deviene en una herramienta fundamental para el aprendizaje de los contenidos.

Este trabajo tiene por objetivo presentar una tarea de lectura desarrollada en un aula de economía, para el abordaje de la teoría del valor como contenido curricular. Se buscará describir la secuencia, y analizar la experiencia para ponderar sus resultados, en función de los objetivos pedagógicos y teóricos propuestos. El mismo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio de trabajo colaborativo entre docente e investigadora para el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de enseñanza con el fin de leer comprensivamente textos en la asignatura economía.

Específicamente, la secuencia seleccionada duró dos clases, y cada clase se organizó alrededor de una ficha de trabajo en donde se incluyeron textos y consignas, organizadas en función de tres momentos: antes, durante y después de la lectura (Solé, 1998). Se seleccionaron distintos textos y materiales audiovisuales: un video publicitario, un texto expositivo sobre la teoría del valor y un fragmento de un texto teatral.

La secuencia comenzó con un disparador metacognitivo (Cartoceti et al., 2016), el video, con el doble objetivo de reflexionar sobre el tema de la clase -qué le otorga valor a un bien- y sobre la habilidad de jerarquizar información. A través del texto expositivo se presentaron dos teorías del valor: teoría del valor trabajo y teoría del valor subjetivo. El fragmento del texto teatral permitió situarse en un escenario concreto para evaluar el valor de un bien, ejemplificando la teoría del valor subjetivo previamente trabajada. Finalmente, como cierre de la secuencia, se incluyó un ejercicio de escritura en donde las y los estudiantes debían, guiados por las actividades previas, proponer un ejemplo para explicar el valor de un bien utilizando una de las dos teorías y luego compartirlo de manera oral. En ambas clases se priorizó el diálogo entre docentes y estudiantes en busca de promover discusiones productivas en torno a los textos (Meneses et al., 2016) que permitiesen extender el razonamiento de las y los estudiantes, construir conjuntamente una representación mental del contenido del texto y aprender a partir de ellos.

Diseñar la secuencia de trabajo con anterioridad, proporcionar consignas claras, elegir textos acordes al nivel, prever las dificultades, garantizar espacios de diálogo en el aula, andamiar y acompañar la lectura de manera de explicitar qué tareas se realizan y por qué, brinda la posibilidad de que las y los estudiantes dispongan de las herramientas necesarias para acceder a los textos y aprender a través de ellos (Castells, 2021). Incluir tareas de escritura apoyadas en los textos, a su vez, es una oportunidad para desplegar la potencialidad epistémica tanto de las tareas de lectura como de escritura propuestas en el aula, en este caso, con el objetivo de reflexionar acerca de las distintas posturas teóricas que buscan responder qué es lo que le otorga valor a un bien.

En tanto la alfabetización es considerada un componente esencial para garantizar el derecho a la educación (UNESCO, 2013), así como para la prosecución de otros derechos universales, resulta fundamental su promoción a partir de diversas prácticas escolares cotidianas. Asumir el compromiso de enseñar a leer comprensivamente en la escuela secundaria puede contribuir a generar oportunidades de estudio para las y los estudiantes. Para ello, el trabajo colaborativo entre profesionales de distintos campos disciplinares puede fortalecer la intervención educativa concreta enriqueciendo la mirada y los recursos disponibles para asumir los desafíos propuestos (Erausquin et al., 2018). Específicamente, el trabajo entre docente e investigadora resultó fundamental para contextualizar la propuesta en función de los objetivos de la materia.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., Ferreres, A., Difalcis, M., & Piacente, T. (2022). *Leer y comprender: tejidos con hilos de palabras*. AZ Editora.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- Castells, N. (2021). Leer para aprender a partir de un texto. En I. Solé, N. Castells, M. Miras, E. Lordán y E. Nadal. *Leer, comprender y aprender: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 73-96). Neuroaprendizaje infantil.

- Erausquin C., Denegri A., D'Arcangelo M. y Iglesias I. (2018). *Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas*. Ficha de Cátedra. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006) Ley 26.206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial.
- Meneses, A., Müller, M., Hugo, E., y García, A. (2016). Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 87-106.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I y Lordán, E. (2021). Textos y tareas de lectura. En I. Solé, N. Castells, M. Miras, E. Lordán y E. Nadal. *Leer, comprender y aprender: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 41-72). Neuroaprendizaje infantil.
- UNESCO (2013) *Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Repensar la Alfabetización*. UIL, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Zabaleta, V. (2018). Cultura escrita, comprensión y producción de textos: acerca de los desafíos de la intervención psico-educativa. En: Erausquin, C. (coordinadora) *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Análisis de una propuesta de enseñanza de las operaciones del campo multiplicativo en un dispositivo del Plan Matemática para Todos

Lorena Vignolo, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC, lorevignolo@gmail.com

**María Fernanda Delprato, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC,
maria.fernanda.delprato@unc.edu.ar**

Nicolás Gerez Cuevas, FAMAFA-UNC/Becario de CONICETgerez.cuevas@unc.edu.ar

Palabras clave: Programa de enseñanza de matemática; Decisiones Políticas y Didácticas; Operaciones del Campo Multiplicativo; Materiales de Enseñanza

Introducción

En estas jornadas de investigación educativa nos interesa compartir una arista de una tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación^[1] donde intentamos destejer, tejer hilos, tramas de algunas **decisiones políticas y didácticas** que han sustentado la conformación de un **programa nacional** y jurisdiccional, de enseñanza y acompañamiento para el segundo ciclo de la escuela primaria,

implementado en el sistema educativo argentino (entre el 2011 y 2015), llamado “**Plan Matemática Para Todos**”.

Por lo tanto, en relación al diseño metodológico construimos categorías para el **análisis documental** en diálogo con los aportes teóricos, triangulando las diversas estrategias de recolección. Entonces analizamos diversos documentos oficiales nacionales, en particular de los ejemplares “**Notas para la Enseñanza**” (Agrasar et al., 2012; materiales que se le entregaba a los docentes del área de matemática del segundo ciclo de las escuelas primarias). Así intentamos reconstruir ciertos indicios, por ejemplo: observamos la materialidad de estos textos, reconociendo reiteraciones y omisiones, advirtiendo que la propuesta de enseñanza respondía al discurso de la política estatal de aquel momento. Además, realizamos entrevistas a actores centrales, referentes nacionales que intervinieron en el diseño del programa y del Notas para la Enseñanza, con la intención de ampliar la mirada sobre el material documental analizado.



Imagen 1: Ejemplares Notas para la Enseñanza 1 y 2

Los objetivos que nos planteamos tuvieron que ver con desentramar el contexto de influencia (Ball, 2002) en el que se inscribió el Plan Matemática para Todos, tomando en cuenta el **tejido normativo** como trastienda. Asimismo nos propusimos caracterizar **decisiones de textualización** de la política del Plan Matemáticas Para Todos. Finalmente buscamos analizar decisiones didácticas que sustentaron la producción de una de las secuencias del material “Notas para la Enseñanza” del Plan Matemática Para Todos. Con estos objetivos en la mira, nuestros interrogantes centrales fueron : ¿qué características y lógicas políticas subyacían en el discurso del PMPT?; ¿qué características y lógicas didácticas subyacían en el material “Notas para la Enseñanza” del PMPT?

En esta presentación nos abocaremos al segundo interrogante, focalizando en reconstrucciones de decisiones didácticas para el tratamiento de uno de los objetos de enseñanza abordados de las secuencias didácticas plurianuales: “Operaciones en el Campo Multiplicativo”^[2].

Modos de textualización del PMPT

Antes de iniciar el análisis de la secuencia, nos interesa destacar algunas decisiones estructurales de las diversas propuestas que fueron indicios para reconstruir, a partir de ciertas huellas textuales, criterios de diseño de algunos objetos matemáticos de nuestro interés. Esto nos permitió seguir indagando una apuesta política que estaba vinculada a una perspectiva de enseñanza de la matemática, donde el tratamiento de un determinado objeto no se lo concebía como una sucesión de actividades aisladas y fragmentadas, sino como una continuidad que se iba complejizando. Entonces una primera decisión que reconocimos tuvo que ver con la organización de este material a partir de algunos objetos de enseñanza en secuencias didácticas plurianuales. A lo largo de su textualización había varios cuadros que indicaban de modo preciso los avances año a año de un mismo contenido. Esto comunicaba una continuidad, revisando la proyección por grados de las propuestas de enseñanza, pero a la vez anticipaba que había una variación entre esos grados al interior de un mismo ciclo.

Veamos los contenidos que se abordan en las secuencias tal como se expresan en los NAP.
El reconocimiento y uso de las operaciones entre números naturales y la explicitación de sus propiedades en situaciones problemáticas que requieran:

4to grado	5to grado	6to grado
<ul style="list-style-type: none"> • multiplicar con distintos significados, utilizando distintos procedimientos y evaluando la razonabilidad del resultado obtenido. • elaborar y comparar distintos procedimientos de cálculo; mental, escrito - de multiplicaciones por una cifra o más, analizando su pertinencia y economía en función de los números involucrados. - analizar relaciones numéricas para formular reglas de cálculo, producir enunciados sobre las propiedades de las operaciones y argumentar sobre su validez. 	<ul style="list-style-type: none"> • dividir con significado de partición evaluando la razonabilidad del resultado obtenido. • elaborar y comparar procedimientos de cálculo - exacto, mental, escrito y con calculadora- de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones por una o dos cifras, analizando su pertinencia y economía en función de los números involucrados. - argumentar sobre la validez de un procedimiento o el resultado de un cálculo usando relaciones entre números naturales y propiedades de las operaciones. - explicitar relaciones numéricas vinculadas a la división y la multiplicación (múltiplo, divisor, $D = d \times c + r$) 	<ul style="list-style-type: none"> • argumentar sobre la validez de un procedimiento o el resultado de un cálculo usando propiedades de las operaciones con números naturales. • producir y analizar afirmaciones sobre relaciones numéricas vinculadas a la división y argumentar sobre su validez. • sistematizar resultados y estrategias de cálculo mental para operar con números naturales.

Imagen 2: Cuadro de saberes abordados por la secuencia I (Agrasar et al., 2012.p. 8)

Asimismo, desentramamos algunos hilos discursivos del Notas destinados a les docentes, a quienes no sólo se comunicaban actividades para sus estudiantes, sino que además se explicitaban decisiones que sostenían estos recorridos y tareas propuestas en la secuencia. Así se ofrecía un abanico de orientaciones que invitaba al maestro a reconstruir su práctica de enseñanza en el aula con ciertos criterios sobre modos de aprender matemática, como puede advertirse en página como la siguiente (entre otras):

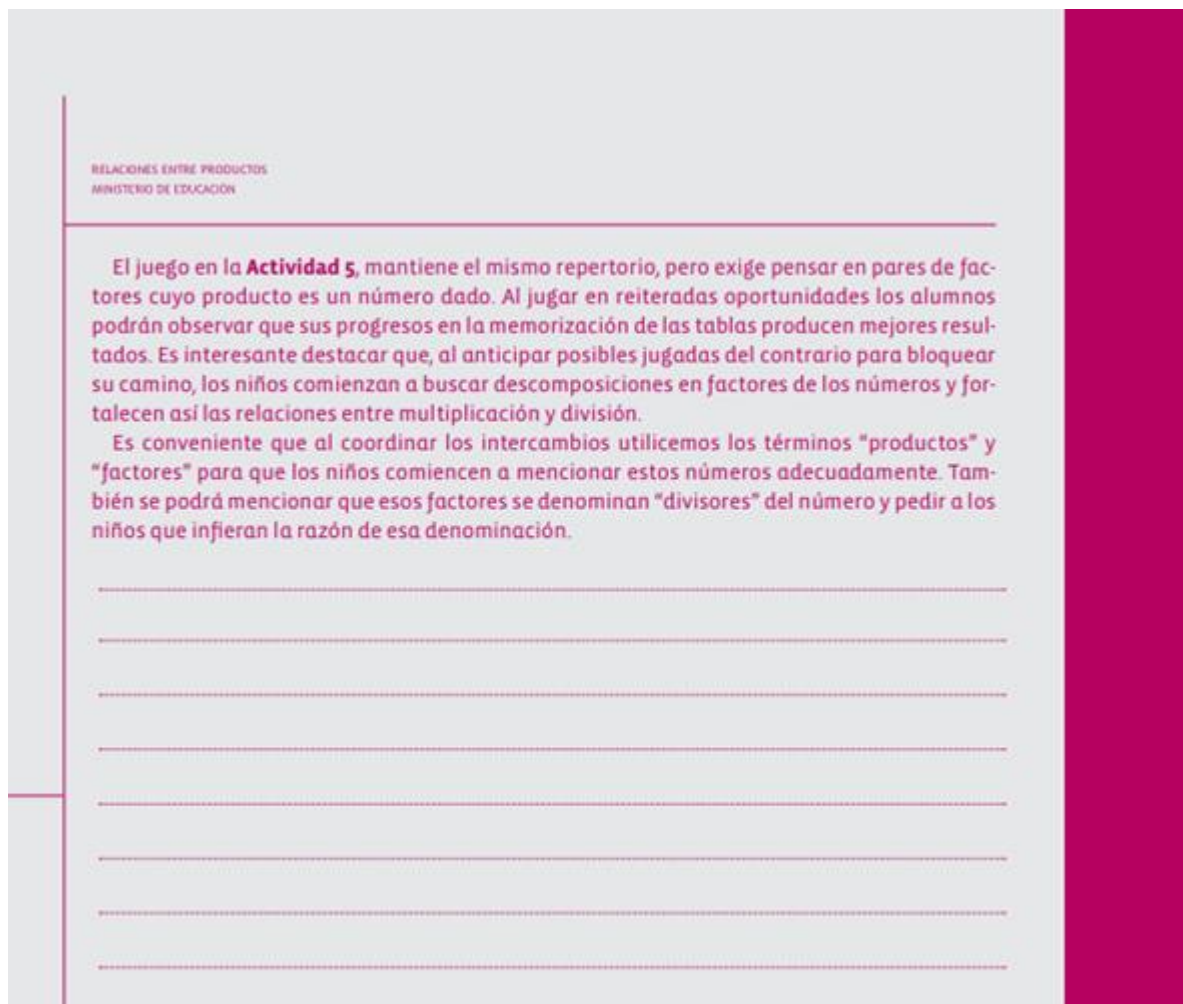


Imagen 3: Ejemplo de explicitaciones de claves didácticas (Agrasar et al., 2012, p. 16)

La enseñanza de distintas estrategias de cálculos: análisis didáctico de la secuencia “Operaciones en el Campo Multiplicativo”

La Teoría Antropológica Didáctica (TAD) fue nuestra lente para poder mirar una secuencia sobre “operaciones en el campo multiplicativo” teniendo en cuenta la noción de obra matemática planteada por Chevallard (2013). Entonces pudimos advertir que los tipos de tareas y técnicas de la secuencia constituyeron un “saber-hacer” en sí. Desde allí hicimos una reconstrucción de esta obra como una organización matemática, inventando un modo de describirla a partir de los **hitos del recorrido** amplio y plurianual propuesto en las secuencias. Estos hitos nos permitieron encontrar las tareas que habilitaban ciertos conocimientos que eran necesarios para el desarrollo de formas de cálculo. Para su reconstrucción empleamos una tabla por grado del segundo ciclo con la siguiente organización:

“Hitos” del recorrido	Nociones en juego que sostienen avances en formas de cálculo de la división	Algunos ejemplos de actividades vinculadas																																																																																																																												
<p style="text-align: center;">RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DIVERSOS DEL CAMPO MULTIPLICATIVO PARA PROMOVER TÉCNICAS DE CÁLCULO</p>	<p>El abordaje de los distintos significados de la multiplicación (proporcionalidad, organizaciones rectangulares, y combinatoria), era necesario para luego promover diferentes estrategias de cálculo como recursos disponibles para abordar problemas que involucren distintos significados de la división.</p>	<p>Actividad 1: “La escuela” (pág.11)</p> <p>a) Esta es la factura de la compra de librería que realizó la escuela este mes.</p> <table border="1" data-bbox="914 524 1369 689"> <thead> <tr> <th>Cantidad</th> <th>Descripción</th> <th>Precio unitario</th> <th>Precio total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10</td> <td>Cajas de tizas</td> <td>3</td> <td>\$</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>Borradores</td> <td>2</td> <td>\$ 10</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Reglas</td> <td>8</td> <td>\$</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>Láminas</td> <td>.....</td> <td>\$ 120</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>\$</td> </tr> </tbody> </table> <p>- Completá los datos que faltan. - Para averiguar la cantidad de borradores o el precio unitario de las láminas, ¿qué operación usaste? ¿Y para calcular el total pagado por las cajas de tizas? ¿Y por las reglas?</p> <p>b) Escribí cálculos que permitan averiguar cuántas baldosas hay en el patio de la escuela, que tiene la siguiente forma:</p> <table border="1" data-bbox="919 920 1358 1160"> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>c) Para el Día de Fiesta en la escuela, se está preparando un menú especial. - ¿Cuántas opciones posibles hay para combinar una</p>	Cantidad	Descripción	Precio unitario	Precio total	10	Cajas de tizas	3	\$	Borradores	2	\$ 10	6	Reglas	8	\$	12	Láminas	\$ 120				\$																																																																																																				
Cantidad	Descripción	Precio unitario	Precio total																																																																																																																											
10	Cajas de tizas	3	\$																																																																																																																											
.....	Borradores	2	\$ 10																																																																																																																											
6	Reglas	8	\$																																																																																																																											
12	Láminas	\$ 120																																																																																																																											
			\$																																																																																																																											

Imagen 4: Análisis de un hito inicial de la secuencia de 4o grado (Vignolo, 2023)

Así advertimos que se proponía una textualización que habilitaba situaciones didácticas promoviendo el dominio de variedad de cálculos apoyados en descomposiciones, cálculo mental y propiedades de las operaciones. Según nuestro análisis, esto se planteaba para abordar más adelante técnicas complejas de cálculo de la división como un trabajo sostenido para que los estudiantes pudieran producir diversas formas de cálculo, como por ejemplo:.

Actividad 7: Dividir sin calculadora

Cuando Lucio no tiene la calculadora multiplica el divisor por 10, por 50, por 100 para aproximar el cociente y opera así.

$4560 : 24 =$ 240 1200 2400

$$\begin{array}{r} 4560 \quad | \quad 24 \\ - 2400 \quad 100 \\ \hline 2160 \\ - 1200 \quad 50 \\ \hline 960 \\ - 240 \quad + 10 \\ \hline 720 \\ - 240 \quad 10 \\ \hline 480 \\ - 240 \quad 10 \\ \hline 240 \\ - 240 \quad 10 \\ \hline 0/ \quad 190 \end{array}$$

a) Usen el método de Lucio para resolver: $6.580 : 32 =$ $13.875 : 425 =$

b) Juana dice que para ella es más fácil hacer una tabla de dobles y opera así:

$4560 : 24 =$ 24 48 96 192

$$\begin{array}{r} 4560 \quad | \quad 24 \\ - 1920 \quad 80 \\ \hline 2640 \\ - 1920 \quad 80 \\ \hline 720 \quad + \\ - 480 \quad 20 \\ \hline 240 \\ - 240 \quad 10 \\ \hline 0/ \quad 190 \end{array}$$

c) Usen el método de Juana para resolver: $6580 : 32 =$ $13.875 : 425 =$

d) ¿Piensan que podrían modificar el método de Juana o el de Lucio para hacer la cuenta en menos pasos? ¿Cómo?

Tarea

Resolvé estas cuentas usando el método que te resulte más conveniente. Estimá entre qué valores va a estar el cociente antes de resolver.

a) $3035 : 15 =$ b) $3035 : 45 =$ c) $20.160 : 56 =$ d) $20.160 : 112 =$

Imagen 5: Ejemplo de actividad de secuencia de 6° grado (Agrasar et al., 2012, p. 51)

A su vez reconocimos que las secuencias de cada grado tenían una actividad denominada “0/11” que era una misma tarea para iniciar y cerrar la secuencia, que promovía el reconocimiento de saberes iniciales y saberes generados para afrontar una misma tarea en diversos momentos del proceso de estudio:

Actividad 0/11: ¿Qué sabemos?

1. En el teatro
 a) ¿Cuántos espectadores asistieron al espectáculo del teatro *Esplendor* si se llenaron todas las butacas? Ese teatro tiene 25 filas de 12 butacas cada una.
 b) Para una función especial, están invitados 360 personas. ¿Cuántas filas corresponden agregar? ¿Por qué?

2. Mini tabla
 a) Completá la siguiente tabla

x	4	8	3	7	11
3					
6					
9					

b) ¿Qué tuviste en cuenta para completarla?

3. Para explicar
 Víctor dice que para resolver 7×9 , hace $7 \times 9 = 7 \times 3 \times 3$
 Entonces, Valeria propone hacer $7 \times 9 = 7 \times 3 + 7 \times 3$
 ¿Alguno tiene razón? ¿Por qué?

4. Para registrar lo que aprendiste
 ¿Hay alguna tabla que no sepas? ¿Cuál?

Imagen 6: Ejemplo de actividad 0/11 (Agrasar et al., 2012, p.)

Finalmente, en esta reconstrucción fuimos reconociendo la reiteración de la omisión de actividades de institucionalización, que emergía como no azarosa sino intencional. Si bien en el Notas se identificaba un discurso que promovía algunas orientaciones como guía para enseñar ciertas validaciones y argumentaciones, no había indicaciones sobre este proceso. Esta era otra decisión de la textualización pues su apuesta era generar un material donde cada docente pudiera contextualizar la propuesta a partir de una mirada situada sobre su grupo. Sin embargo, cabe aclarar que, las referentes a nivel nacional del Plan entrevistadas nos advirtieron que no se pretendía dejar al azar, a un criterio individual de cada docente, sino a un acuerdo que se construía con otros colegas en los Encuentros de Núcleos (aquellos espacios que el programa habilitaba a través de sus acompañantes didácticos^[3]).

Referencias bibliográficas

[Agrasar, M., Chemello, G. y Díaz, A. \(2012\).](#) *Matemáticas Para Todos en el nivel primario: Cuadernos Notas para la Enseñanza, Operaciones con Números Naturales y Fracciones y Números Decimales.* Ministerio de Educación de la Nación.

[Ball, S. \(2002\)](#) Texto, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (2/3), 19-33.

Chevallard, Y. (2013). *La matemática en la escuela: Por una revolución epistemológica y didáctica.* Libros del Zorzal.

[Vignolo, L. \(2023\). *El Plan matemática para todos: una caracterización donde lo político y lo didáctico tejen su textualización* \[Tesis de grado, Universidad Nacional de Córdoba\]. <http://hdl.handle.net/11086.1/1494>](http://hdl.handle.net/11086.1/1494)

[1] “EL PLAN MATEMÁTICA PARA TODOS: Una caracterización donde lo político y lo didáctico tejen su textualización”, tesista Lorena Vignolo, directora Dra. María Fernanda Delprato y co-director Dr. Nicolás Gerez Cuevas, Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de U.N.C., fue defendida en Córdoba, 13 de junio de 2022.

[2] Este material estaba estructurado por 4 secuencias, de las cuales analizamos la “Secuencia I: Operaciones con Números Naturales”.

[3] Espacios que convocaban a directivos y docentes de segundo ciclo de la escuela primaria con el objetivo de analizar las secuencias abordadas y construir acuerdos didácticos colectivos. Se generaban adecuaciones acordadas entre docentes del mismo Núcleo y así se comparaban alternativas propuestas para su puesta en aula

Interacciones que grupos emisores y receptores establecen en situaciones de comunicación de figuras geométricas con GeoGebra

Rafael Adrián Cornejo Endara, Departamento de Matemática, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina rcornejo@uns.edu.ar

Palabras clave: Situaciones de Comunicación, Geometría, GeoGebra, Formación inicial del Profesorado de Educación Primaria e Inicial.

Introducción

Esta ponencia tiene como objeto presentar los primeros avances realizados en el trabajo de tesis titulado “Un análisis de Situaciones de Comunicación que incorporan el software GeoGebra al medio didáctico. Un estudio de casos en la formación de profesores de nivel inicial y profesores de nivel primario”^[1].

Dicho trabajo pretende indagar sobre los efectos de la incorporación del GeoGebra en el medio didáctico. Para esto se planteó el siguiente objetivo general: “Analizar situaciones de comunicación mediadas por el software GeoGebra en el estudio de propiedades de figuras geométricas en el marco del “área de Matemática” en la formación inicial de profesores de Nivel Inicial y Primario”. Para abordar este se planteó entre otros el siguiente objetivo específico: Describir las interacciones que los grupos emisores y receptores establecen con las figuras cuando se incorpora al medio didáctico el software GeoGebra. Es sobre el avance en la concreción de este objetivo que versa esta ponencia y particularmente nos concentraremos en el análisis de uno de los mensajes producidos. La metodología que utilizamos para este estudio es cualitativa, y se diseñó una propuesta de trabajo (adaptado de

Venant, F. y Venant, P., 2014) que consta de generar mensajes para la reproducción de dos rosetones presentados en el GeoGebra.

¿Qué entendemos por medio y cómo fue estructurado?

La noción de medio que adoptamos es la desarrollada por la Teoría de Situaciones Didácticas propuesta por Guy Brousseau. Desde esta teoría y siguiendo lo expuesto por Fregona y Orús Báguena (2013), podemos caracterizar la noción de medio de la siguiente forma:

- Los medios pueden ser materiales, tecnologías u otros actores^[2].
- Es exterior al individuo, por lo que se puede distinguir entre un medio para el alumno y un medio para el profesor^[3].

A partir de esta noción la propuesta fue trabajar en pequeños grupos. Estos a su vez estaban divididos en dos subgrupos de un mínimo de dos alumnas, para que interactúen tanto como emisoras, como receptoras de un mensaje en forma simultánea, la labor de la cátedra se limitaba a intercambiar los mensajes escritos producidos, reduciendo así la posibilidad que las alumnas interactuaran entre sí fuera del mensaje escrito. Particularmente en esta ocasión nos centraremos en el análisis de la producción de uno de los grupos participantes, de ahora en adelante Grupo 1, frente a la siguiente tarea (Ilustración 1):



Para desarrollar esta tarea las alumnas tenían disponible la utilización de todas las herramientas que brinda el software exceptuando las que tienen que ver con medida^[4]. Solo el grupo emisor disponía de esta figura para generar el mensaje, los cuales no podían contener representaciones gráficas alguna, el grupo receptor debía limitar sus interacciones al mensaje enviado por sus compañeros, pudiendo hacer preguntas escritas al mismo o pidiendo ampliación de procedimientos y/o indicaciones^[5].

Primeros análisis

Para este análisis se cuenta con tres fuentes: Videos de los subgrupos, archivos de GeoGebra y los mensajes escritos en donde se observan interacciones entre G1E y GIR^[6].

Hasta el momento hemos podido observar en los mensajes escritos las siguientes cuestiones:

- Indicación de tareas que suelen aparecer en el discurso geométrico tales como “Trazar una recta” y otras que aparecen en la mediación con el GeoGebra tales como “ocultar los puntos que aparecieron”.
- Referencia a la utilización de herramientas propias del GeoGebra tales como “Utilizando “Centro y Punto” haciendo referencia a la herramienta compás del software.
- En el caso de G1E, observamos que en su discurso los puntos son notados con letras mayúsculas encerrados en un círculo **(A)**. Esta notación aparece espontáneamente ya que en clases previas el docente había indicado que los puntos serían notados con letra imprenta.
- Expresiones del tipo “Deberán marcar un punto nuevo en la recta que pase a una distancia que sea un poco más de la mitad de cualquiera de los cuatro puntos anteriormente colocado al que llamarán **(F)**”. Nos hace pensar en una acción guiada por la percepción ya que en vez de trazar la circunferencia para que luego el punto C sea el determinado por la intersección de la recta con la circunferencia, se indica que debe ubicar el punto de tal modo que se cumpla que el punto C pertenece a la circunferencia y a la recta. Aunque no se especifica en el mensaje, en el archivo de GeoGebra, podemos observar que el punto C al que hacen referencia es la intersección de una circunferencia centrada en A con radio r y la recta .
- Observamos expresiones que hacen referencia a la utilización de herramientas para construir ciertos objetos tales como “con la herramienta “intersección” entre circunferencia y mediatriz encontrar dos puntos nuevos a los que llamarán **(E)** y **(D)**”; en estas expresiones se puede observar una mediación del GeoGebra ya que hacen referencia a las herramientas propias del Software. Mientras que en expresiones del tipo “Deberán trazar la mediatriz del segmento ” no se hace referencia al software sino es una expresión que se puede encontrar en la bibliografía de geometría sin utilización del software.
- “una vez realizada la circunferencia la pinchan en **(D)**” o “con el radio r la nueva circunferencia deberá intersectarse con el punto E en donde pincharan para que esta se intersecte encontraran un nuevo punto al que llamarán **(H)**”; este discurso nos hace pensar en que están utilizando características propias del GeoGebra ya que deslizan el centro de la circunferencia al punto que indican y no construyen a partir del punto C una circunferencia con radio determinado, esta forma de proceder no es posible en actividades con regla, compás y papel.

A futuro nos proponemos avanzar en el análisis del material recolectado y esbozar algunas conclusiones acerca de ¿qué efecto tuvo la incorporación al medio didáctico del software en este grupo particular?

Referencias bibliográficas

Fregona, D. y Orús Báguena, P. (2013) La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Libros del Zorzal.

Venant, F. y Venant, P. (2014) La technologie au service d'une situation-problème: exemple de la rosace à huit branches. *Grand N n° 93*, pp. 59 a 91.

[1] Dirigida por el Dr. Nicolás Gerez Cuevas y Codirigida por el Mg. Aníbal Darío Giménez

[2] Están presentes en toda situación de enseñanza, aunque sus funciones pueden variar, constituyéndose en verdaderas herramientas que permiten el aprendizaje a los alumnos o solo como un anexo que no impacta realmente en el aprendizaje.

[3] Como a su vez, las interacciones con el medio son diferentes para cada individuo es factible hablar de medios.

[4] Cabe mencionar que el dibujo presentado, aunque está construido utilizando GeoGebra, a las alumnas se les facilitó como imagen incrustada, lo que limita la utilización de algunas herramientas del software directamente sobre el mismo.

[5] En lo antes expuesto observamos que la propuesta cumple con las características enunciadas por Fregona y Orús Báguena, 2013, respecto a las denominadas situaciones de comunicación, cuya finalidad es: “exigir a un sujeto formular un mensaje a otro sujeto para cooperar en el control de un medio que no es exactamente el mismo para ambos” (Fregona, D. y Orús Báguena, P, 2013, p.41).

[6] Grupo Emisor (G1E) y Receptor (G1R) ambos subgrupos del grupo 1.

Algunas reflexiones en relación al arrastre en la validación de una tarea de construcción geométrica con uso del GeoGebra

Ana Inés Cocilova, Departamento de Matemática, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, cocilova@uns.edu.ar

Palabras clave: Dialécticas de Validación, Geometría, GeoGebra, Profesorado de Educación Primaria e Inicial

Introducción

En el siguiente escrito se presentan algunos avances de un trabajo de tesis de maestría^[1] cuyo objetivo principal es describir y analizar dialécticas de validación en la resolución de tareas geométricas, en el marco de un proceso de estudio que integra el uso de software de geometría dinámica en la formación de profesores de nivel inicial y primario. El proyecto tiene un alcance descriptivo, y se propone un trabajo etnográfico de corte transversal. El caso que estudiamos corresponde a la cátedra de Matemática del Profesorado de Nivel Primario y del Profesorado de Educación Inicial del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

En este trabajo socializaremos algunos análisis sobre una tarea de construcción geométrica, consistente en “trazar [con regla y compás] una recta perpendicular a una recta dada, que pase por un punto dado exterior a la misma”. La tarea se planteó en un entorno de trabajo con lápiz y papel y fue retomada posteriormente en el entorno del software GeoGebra. La recolección de los datos se realizó en el mes de febrero del corriente año, mediante la observación de 10 clases del curso intensivo de verano de la asignatura Matemática. Se recolectaron datos en formato audio, video, archivos de GeoGebra y diario de campo.

Sobre la validación

Adoptamos el enfoque de la Teoría de Situaciones Didácticas en la cual la validación se considera con dos sentidos. Por un lado, se identifican *situaciones de validación*, esto es, “situaciones organizadas para asegurar, en una tarea cooperativa, la búsqueda de la verdad en los conocimientos movilizados” (Fregona y Báguena, 2011, p. 28). A su vez, se identifica la validación como *fase*, en la cual “sólo son los razonamientos matemáticos -las demostraciones- o los razonamientos lógicos, los que pueden validar o refutar matemáticamente las respuestas de los alumnos” (Fregona y Báguena, 2011, p. 109).

Primeros análisis

Sintetizamos a continuación los primeros análisis:

-En las clases en las que se trabajó en lápiz y papel, emergieron tres técnicas de construcción. Las dos primeras, fueron validadas por la comunidad áulica, pudiendo observar en los discursos tecnológicos que circularon en el aula evidencias de control por parte de las estudiantes, en las que recurrieron a conocimientos y propiedades geométricas para justificar sus construcciones.

-La tercer técnica, que puede entenderse como una ampliación de las otras dos, pudo ser constatada de manera empírica, recurriendo al uso de la escuadra, pero no pudo ser validada por la comunidad áulica.

-A partir de este emergente, el profesor decide retomar esta construcción en el entorno de GeoGebra. Para esto, las estudiantes trabajaron en pequeños grupos, y luego se realizó un intercambio público, en el que alguna estudiante pasaba a mostrar su construcción realizada en GeoGebra con uso de una pantalla y un proyector, con la intención de que entre todos pudieran argumentar acerca de la validez de las construcciones realizadas.

Algunas observaciones e interpretaciones a partir de los intercambios públicos

- La posibilidad de modificar la apariencia de los objetos visibles en la pantalla, hizo que en los intercambios públicos tanto estudiantes como el docente, recurran a atributos perceptuales para referirse a los objetos geométricos, abandonado el uso de la notación formal que venían usando previamente. Esto lo vemos en frases como “la recta naranja”, “el triángulo verdecito” “los lados de la derecha”.

-No hay evidencias acerca de un trabajo sobre si las construcciones que se socializaron serían o no “buenas construcciones”, en el sentido de que resistan o no el arrastre. En los momentos de intercambio público, tanto los estudiantes como el docente, plantearon un trabajo estático con las figuras.

Este hallazgo nos planteó la necesidad de observar qué había sucedido en el trabajo al interior de los grupos. Al analizar los videos con los registros de las grabaciones de las pantallas, observamos que:

-El arrastre sí fue usado de diferentes maneras al interior de los grupos: algunos grupos lo usaron y otros no.

-En algunos casos, incorporan la información que el arrastre les brinda a sus discursos tecnológicos al interior del grupo, aunque estos argumentos no se hicieron públicos luego, ni tampoco fueron traídos a escena por parte del docente.

-En relación a la problemática de si las construcciones realizadas resisten el arrastre, observamos que:

-La resistencia al arrastre, en algunos casos, depende de la elección de la herramienta y de cómo se termina ejecutando la tarea empíricamente en el GeoGebra. Pequeños cambios en la elección de un punto provocan la pérdida de control. Por ejemplo, usan la herramienta circunferencia (centro, punto) para construir la circunferencia con centro en el punto dado que corte a la recta dada, pero el punto que toman lo eligen sobre la recta a partir de un control perceptual, entonces, dado que el punto queda libre, no da lugar a una construcción que resista el arrastre, tal como vemos en la siguiente figura [figura 1]. Observar que si bien en la interfaz del software el punto se visualiza en color azul para marcar que es un punto libre, este hecho no es notado por las estudiantes.

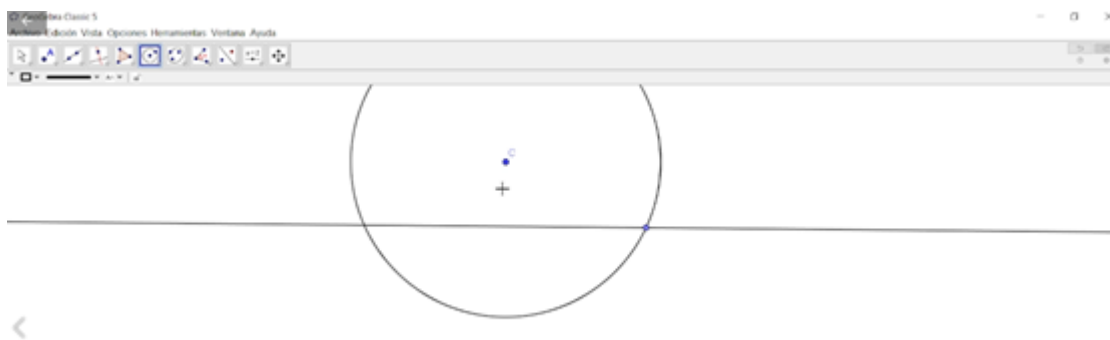


FIGURA 1

-En relación al uso del arrastre para validar o invalidar la construcción, hemos observado diferentes situaciones:

-en algunos casos, la región por la que “mueven” alguno de los puntos libres de la construcción, no hace visible la no resistencia al arrastre.

-en otros casos, los estudiantes ven que en ciertos momentos su construcción desaparece, pero no logran interpretar esta información del medio para tensionar su propia construcción.

-en algunos casos, hay evidencias de que las estudiantes hicieron evolucionar sus construcciones a partir de la retroalimentación que el arrastre les dio. En uno de los grupos, usan el arrastre, notando que cuando mueven el punto dado al semiplano opuesto, desaparece la construcción. Las alumnas dudan de la validez de la construcción, una alumna dice: “bueno pero lo movés para abajo, cuando lo movés para arriba sí”. En diálogo con el profesor analizan que el problema estuvo en la elección arbitraria del punto al usar la herramienta. Vuelven a construir, usan nuevamente el arrastre y ya no se desarma. En ese momento gritan: “nos quedó”. Nos preguntamos si tal vez en ese caso el

GeoGebra funcionó como medio antagonista que, al retroalimentar el trabajo del estudiante, permite hacer evolucionar sus construcciones.

Como trabajo a seguir se propone realizar el análisis de otros tipos de tareas que tuvieron lugar en las clases observadas, de modo de poder continuar analizando qué indicios de validación se despliegan a partir de otros usos del GeoGebra.

Referencias bibliográficas

Fregona, D. y Báguena, P. (2011). La noción de medio en la teoría de situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática. Libros del Zorzal. Argentina.

[1] Proyecto de tesis titulada “Dialécticas de validación en clases de matemática que integran el software GeoGebra. El caso de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur”, del programa de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología, del Centro de Estudios Avanzados (FCS-UNC), bajo la dirección del Mg. Aníbal Darío Giménez y la co-dirección del Dr. Nicolás Gerez Cuevas

Pensamiento visible en la enseñanza de la Física y su incidencia en los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria

**Marcela Carrivale, Universidad Nacional del Litoral,
carrivalemarcela@gmail.com**

Palabras clave: Rutinas de pensamiento, estilos de aprendizaje, pensamiento visible **Contenido**

Introducción: En la educación que se imparte hoy en día se observa una clara problemática

relacionada con los procesos de comprensión por parte de los estudiantes secundarios, se ve reflejada en el aprendizaje memorístico y a corto plazo.

El dinamismo de esta sociedad competitiva enfrenta al profesorado a un desafío constante de renovación y creatividad que dé respuestas a los problemas formativos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje (Chacón, 2008).

En este sentido, la Universidad de Harvard demuestra en sus investigaciones sobre el pensamiento visible en el aula, cómo las rutinas de pensamiento orientan el proceso escolar mediante la estimulación del saber en los alumnos y fomentan la transformación activa de la escuela y la comunidad circundante; donde el objetivo de educar para pensar es el de prepararlos para que en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia y tomar decisiones bien meditadas (Perkins, 1998).

El objetivo de esta investigación es aportar elementos para la comprensión de los estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes en dos escuelas secundarias de la Provincia de Santa fe y la incidencia de Rutinas de pensamiento en la enseñanza de la Física.

Metodología: El presente estudio corresponde a una investigación-acción. En una primera etapa se describen los estilos de aprendizaje mediante el cuestionario desarrollado por Felder y Silverman. (Felder-Silverman, 1998). Posteriormente se diseñan RdP para abordar la unidad didáctica: Fuerza y Sistemas de fuerza, y se analiza el desempeño mediante una rubrica.

La Población estuvo conformada por alumnos de 3° año de las escuelas EESOPÍ 3163 (P) y EESOPA N° 3187 (C). El muestreo fue no probabilístico., con total de 38 sujetos participantes ($N_P=17$ y $N_C=21$).

Resultados y discusión: El análisis exploratorio de la población total arrojó que un 55% indicó tener el sexo femenino y el restante masculino (Tabla 1). En cuanto a las orientaciones de cada institución, la escuela P corresponde el 100% a alumnos de la orientación ciencias sociales, la escuela C, 24% ciencias naturales (A), 43% a ciencias sociales (B), y 33% comunicación (C).

		PILARES	CEJS			
			total	A	B	C
Femenino	frecuencia	8	13	2	6	5
	%	47,06	61,90	9, 52	28 7	23 1
Masculino	frecuencia	9	8	3	3	2
	%	52,94	38,10	14 ,2 9	14 ,2 9	9, 52 7
total		17	21	5	9	7

Tabla 1: Análisis de la población por sexo y orientación

El cuestionario ILS consta de 80 ítems repartidos en 4 dimensiones, cada una de las cuales identifica dos estilos de aprendizaje enfrentados (percepción: sensitivo-intuitivo, recepción: visual-verbal, entendimiento: secuencial-global y procesamiento: activo-reflexivo).

A partir de esta información, las variables criterio empleadas en el estudio fueron las puntuaciones en las dimensiones de los estilos de aprendizaje.

En el análisis de los resultados se partió de un nivel de significación del 5% en la interpretación de los contrastes de hipótesis y su relación a partir de la obtención del coeficiente de correlación de Pearson.

Análisis de los estilos de aprendizaje

El perfil predominante de estilos de aprendizaje en el alumnado es el estilo activo (procesamiento), sensitivo (percepción), visual (recepción) y secuencial (entendimiento); como se muestra en la Tabla 2.

Escuela	Estilo	Frecuencia	%	Escuela	Frecuencia	%
Pilares	Activo	15	88	CEJS	13	62
	Reflexivo	2	12		8	38
	Sensitivo	12	70		16	76
	Intuitivo	5	30		5	24
	Visual	13	76		19	90
	Verbal	4	24		2	10
	Secuencial	14	82		14	67
	Global	3	18		7	33

Tabla 2: Frecuencia de estilos de aprendizaje

Otros trabajos han encontrado en poblaciones de adolescentes resultados similares (Rahadian y Budiningsih, 2018; Egaña y col, 2022). Estas investigaciones han utilizado el mismo cuestionario, en el mismo grupo etario y etapa educativa, pero con muestras más grandes.

Los histogramas de datos (Figura 1), evidencian una asimetría negativa en las cuatro dimensiones.

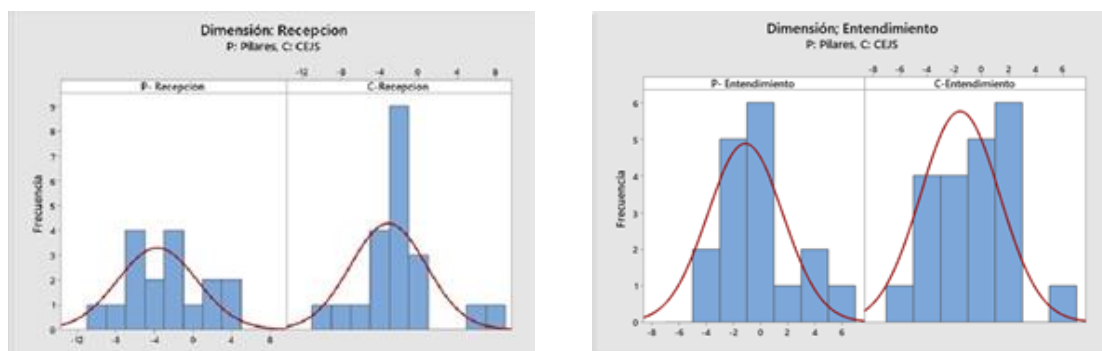


Fig. 1: Histogramas. Distribución de Estilos de aprendizaje por dimensiones

Como no se encontró diferencia significativa en el análisis de las dimensiones y se ha obtenido el mismo perfil de preferencia de los estilos de aprendizaje en ambas instituciones, se analizó la muestra total (Ntotal=38).

De esta manera se observa correlación directa significativa de intensidad baja en el binomio procesamiento-recepción. Por lo tanto, se puede observar cierta coexistencia entre los estilos de aprendizaje: activo-visual y reflexivo-verbal. Respecto al binomio percepción- recepción, la coexistencia se da de forma indirecta significativa de intensidad baja entre los estilos sensitivo-secuencial e intuitivo-global

Tabla 4: Distribución de estilos de aprendizaje por dimensiones

Dimensiones	Coeficiente de correlación		Significación de la correlación	
	r		p	
Procesamiento – Percepción	-0,136		0,416	
Procesamiento – Recepción	0,353		0,030	
Procesamiento – Entendimiento	0,031		0,852	
Percepción – Recepción	-0,367		0,023	
Percepción – Entendimiento	0,253		0,126	
Recepción – Entendimiento	0,007		0,967	

Implementación de las RdP

Las RdP se diseñaron para abordar la unidad didáctica: Fuerza y sistemas de fuerza, promoviendo los estilos de aprendizaje más predominantes en la población. Se propusieron las siguientes RdP: *Ver- Pensar – Preguntarse*: En esta RdP se utilizaron diversas imágenes donde el alumno debía identificar los efectos de las fuerzas en imágenes y en otra instancia los distintos sistemas de fuerzas, con el fin de promover observaciones cuidadosas e interpretaciones pensantes *El juego de la explicación*; Con esta rutina se trabajó experimentalmente solicitando a los alumnos que fabriquen un dinamómetro casero y comparen con uno comercial. Esta rutina sirve para comprender por qué las cosas son como son, lo que permite llegar a una explicación causal.

Las RdP utilizadas fomentan los siguientes estilos de aprendizaje:

RdP	Percepción	Recepción	Procesamiento	Entendimiento
	Sensitivo	visual	Activo	Secuencial
Ver- Pensar – Preguntarse		x	x	
El juego de la explicación	x	x	x	x

Tabla 5: Estilos de aprendizaje que fomentan las RdP utilizadas Para la evaluación de su desempeño se utilizó la siguiente rubrica.

Nivel Criterio	Desempeño Bajo	Desempeño Básico	Desempeño Alto	Desempeño Superior
Conocimiento	Conserva sus saberes previos sin modificarlos	Integra sus saberes previos con saberes nuevos transformando el pensamiento	Reflexiona sobre el conocimiento que ha construido a partir de sus saberes previos	Plantea interrogantes que conducen a la profundización y ampliación de su conocimiento
Método	No realiza la rutina de pensamiento	Sigue las indicaciones para realizar la RdP	Desarrolla la RdP de manera ordenada optimizando el tiempo para ello.	Es creativo en el desarrollo de la RdP aportand
Propósito	No manifiesta lo que sabe, ni le interesa aprender	Da a conocer sus saberes previos e intereses para la construcción del conocimiento	Transforma el conocimiento a través de sus saberes previos e intereses que tiene	Realiza procesos de metacognición acerca de que en han cambiado sus ideas
Comunicación	No participa en las discusiones de grupo manteniéndose pasivo	Participa en las discusiones de grupo aportando su punto de vista	Expresa su pensamiento interactuando con sus compañeros, considerando otros puntos de vista	Intercambia idea con sus compañeros argumentando y defendiendo su posición respetando la opinión de los demás
Actitudinal	Muestra desinterés por realizar la RdP	Realizar la RdP sin mostrar ninguna emoción	Ejecuta la RdP con agrado	Manifiesta su desinterés por desarrollar la RdP mostrando actitud positiva

Figura 1: Rubrica para evaluar desempeño de alumnos

Al analizar los resultados preliminares de los desempeños obtenidos con dicho instrumento se encontró que en la escuela P predomina el desempeño básico, siguiendo el desempeño alto. Sin embargo, en la escuela C, su predominio se encuentra entre el alto y superior (Fig 2,). La escuela P, tiene su currículum basado en Inteligencias múltiples, y la C en aprendizaje basado en problemas.

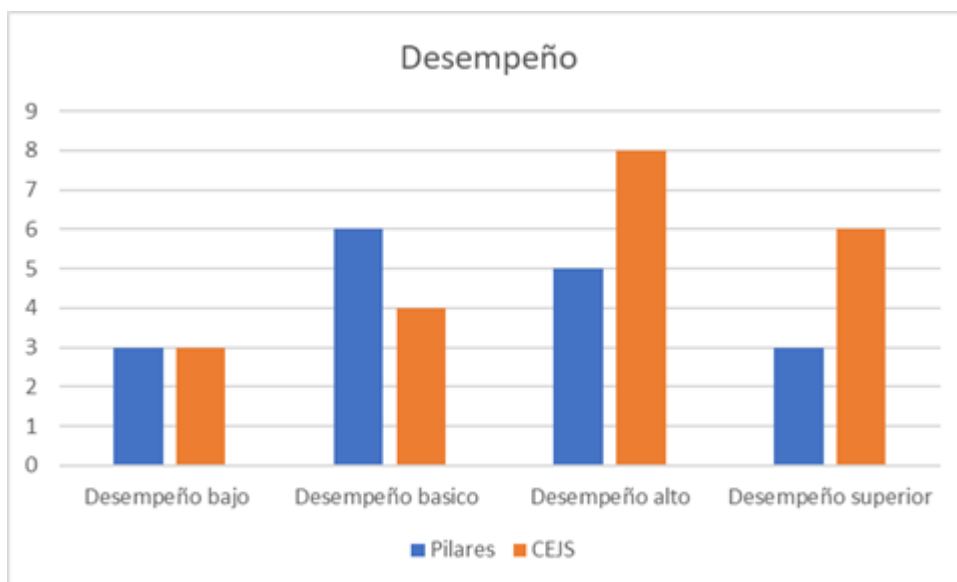


Fig. 2: Desempeño de los alumnos

Conclusión:

Esta investigación aporta elementos para la comprensión de los estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes en dos escuelas secundarias de la Provincia de Santa fe. En ambas predomina el mismo perfil de estilos de aprendizaje (procesamiento de la información: activo, percepción: sensitivo, recepción: visual y entendimiento: secuencial). Se puede suponer que quienes prefieren procesar la información de una determinada manera prefieren también recibirla de forma semejante. Se puede pensar que un alumno que prefiera reflexionar para procesar la información también preferiría recibirla verbalmente. Por el contrario, quien sería más activo en su modo de procesar la información también la preferiría recibir de un modo visual.

En cuanto a la correlación de los binomios, en procesamiento-recepción es directa significativa de intensidad baja y en el binomio percepción-recepción, la coexistencia se da de forma indirecta significativa de intensidad baja. Por lo tanto, quienes perciben la información de modo intuitivo preferirían recibir de un modo visual y aquellos que perciben de modo sensitivo, prefieren verbalmente.

En cuanto a la implementación de la RdP, los alumnos de la escuela P han obtenido mayoritariamente desempeño básico y alto. Y la escuela C mostró un desempeño predominante alto y superior. En ambas se observó un buen desempeño de los alumnos lo que permite concluir que las RdP en la física, ayudan a desarrollar habilidades de análisis a entender mejor los conceptos y aclarar su comprensión. Como así también ayudan a organizar la información de manera lógica y coherente.

· Perkins, S. (1998). Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Buenos Aires. Aique.

· Felder R., Silverman L. (1998). Learning and teaching styles in Engineering Education *Engl Educ.*, 78 (7), 674-681

- Egaña, M. L. D., Abad, F. M., & González, P. P. (2022). Preferencias de estilos de aprendizaje en el alumnado español de entre 11 y 15 años. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 589-606.
- Rahadian, R. B., & Budiningsih, C. A. (2018). What are the suitable instructional strategy and media for student learning styles in middle schools?. *arXiv preprint arXiv:1801.05024*

La alfabetización disciplinar en la formación de profesores para enseñanza media. Análisis inicial sobre cómo se desarrolla en el Profesorado de Física del Instituto Simón Bolívar de Córdoba

Miriam E. Villa (Esc. Letras, Fac. Filosofía y Humanidades, UNC) miriemaegeniavilla@gmail.com

Julieta Santo (Esc. Ciencias de la Educación, Fac. Filosofía y Humanidades, UNC)
jsanto@mi.unc.edu.ar

Informamos sobre los avances de una investigación acerca de cómo se desarrolla la alfabetización disciplinar en el Profesorado de Educación Secundaria en Física del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar, en el marco del proyecto radicado en el Ciffyh dirigido por la Mgter Gloria Borioli: *Jóvenes y discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente.*

El proyecto consta de dos partes, en la primera caracterizamos las particularidades que asume la enseñanza de la disciplina Física en el marco de la formación inicial de profesores para la escuela secundaria y en el instituto seleccionado; en la segunda y en base a lo investigado, intervendremos apoyando los procesos de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, un interés es focalizar cómo se enseña la lectura y la escritura en el marco disciplinar y cuáles son los problemas generales y específicos involucrados. Un supuesto fuerte que guía las indagaciones es que cada área del saber conlleva una forma particular de mirar el mundo, de construir conocimiento sobre él con procedimientos cognitivos y formas textuales específicas (Bazerman, Ch., citado por Navarro, 2014: 11)^[1]. Así, señalamos que es conveniente el desplazamiento conceptual y terminológico desde alfabetización académica a alfabetización disciplinar porque, como dice Navarro, F. (2017) el discurso académico se instancia en géneros académicos que varían de disciplina en disciplina. En nuestra indagación, determinaremos entonces cuáles son los géneros discursivos expertos y cuáles los géneros discursivos que se les proponen a los estudiantes para iniciarse en el ámbito disciplinar, con vistas a su desempeño profesional como formadores en las aulas de secundaria.

Por otro lado, distinguimos Física de otras ciencias naturales y experimentales. Todas comparten un marco epistemológico centrado en el estudio de los fenómenos naturales y una forma de conocer basada en la observación, la experimentación y la comprobación empírica; sin embargo el lenguaje de la Física supone un mayor grado de abstracción y su discurso se caracteriza por la construcción de modelos teóricos que representan de manera simplificada y explicativa la realidad en estudio con el fin de poder manipularla. Por estos motivos, entre otros, la necesidad de una transposición didáctica de conceptos, formas discursivas y lenguaje en Física motivó nuestro interés por profundizar en este campo.

En la etapa que acabamos de concluir, hemos caracterizado la alfabetización disciplinar en base a la consulta del diseño curricular oficial, encuesta a docentes y entrevistas en profundidad a directivos y a un docente. Asimismo, hemos leído bibliografía general y específica sobre lo que dicen los expertos e

investigadores en la enseñanza de las ciencias naturales y de la Física en la escuela y en el nivel superior (Acosta Leal, J., 2011; Ferreyra, A. y González, E., 2000; Macías, A. y Maturano, C. I., 2017; Macías, A., Soliveres, M.A.y Maturano, C., 1998; Maturano C. I., Rudolph C.y Soliveres, M.A., 2019; Navarro, F., 2017; Ramos, W., Domínguez, A. y Stipcich, S., 2020; Revel Chion, A. y Adúriz-Bravo, A., 2019; Sanmartí, N., 1997; Sanmartí, N., 2008 y Sardá Jorge, A. y Sanmartí Puig, N., 2000).

Hemos decidido focalizar sobre todo en las didácticas particulares respondiendo a la convicción de que es en estos últimos ámbitos en que se detecta mejor el “conocimiento pedagógico del contenido” (Shulman, 1986; Grossman y otros,1989 y Marks, 1990, citados por Velasco, N. y Gandolfo, N.,2022)^[2]. Esto es, aspectos del contenido cuyo conocimiento es relevante para la enseñanza: los tópicos más frecuentes, el saber sobre la comprensión de los estudiantes, el conocimiento de los propósitos de la enseñanza, entre otros. Por ello y porque -como se verá- los estudiantes escriben en esos espacios, en la etapa de intervención nos proponemos centrar la mirada en las Didácticas de las Ciencias Naturales.

Teniendo en cuentas las particularidades observadas en el Profesorado de Física y la consulta de la bibliografía general y específica, elaboramos las siguientes categorías de análisis: **problemas en la enseñanza/aprendizaje de la Física, características del lenguaje científico, los géneros discursivos expertos y estudiantiles y procedimientos cognitivos y actividades típicas en las aulas.**

En estas jornadas desarrollaremos el análisis del diseño curricular 2010 para visualizar en él la concepción de alfabetización, lectura, escritura y su didáctica y las tensiones entre la enseñanza del objeto de conocimiento disciplinar (también objeto de investigación disciplinar) y el objeto didáctico construido para la transmisión en el nivel de destino. Ambas cuestiones se pondrán en diálogo con lo que los sujetos manifiestan. También se evaluarán las oportunidades o limitaciones que ofrece el documento para las actividades de lectura y escritura especializadas. Asimismo, en esta ocasión nos centraremos en los problemas que los docentes y directivos informan en encuestas y entrevistas sobre la enseñanza. Estos dichos se ampliarán y corroborarán posteriormente con el análisis del *currículum en acción*, esto es con el estudio de los materiales didácticos efectivamente utilizados en las aulas. Esta última instancia además nos permitirá explorar géneros, características del lenguaje y procedimientos involucrados en las actividades de aprendizaje y evaluación, es decir las otras categorías de análisis mencionadas ut supra.

Referencias bibliográficas

Fuente documental:

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (diciembre de 2010). Diseño Curricular Profesorado en Educación Secundar en Física. <https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/>

Acosta Leal, J. (2011). Cualificación de los procesos de escritura. Un aporte para el aprendizaje de la física. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9329>. Univ. Nac. de Colombia, tesis de maestría.

Bajtín, M. 2005 [1982, 1979]. El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Siglo XXI Editores.

Ferreira A y González E. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la física universitaria. en *Rev. Enseñanza de las Ciencias*. 18(2), pp. 189-199.

Macías, A. y Maturano, C. I. (2017). ¿Qué dificultades tienen los alumnos para escribir sobre contenidos de física?. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (35). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7248>.

Macías, A., Soliveres, M.A., Maturano, C. (1998). Análisis de los procesos cognitivos y de la regulación que utilizan los alumnos en la comprensión de textos de física. *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES*. N.º 12. 1998, pp. 79-90

Maturano C. I., Rudolph C., Soliveres, M.A. (2019). Escritura de explicaciones condicionales en la clase de Física *Rev. Enseñanza de la Física*. Vol. 31, No. Extra, Nov. 2019, pp. 507–515.

Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar en R. Ibañez. y C. González (edit.). *Alfabetización Disciplinar en la Formación Inicial Docente. Leer y escribir para aprender*, pp. 7-15. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ramos, W.; Domínguez, A. y Stipcich, S. (2020). Habilidades lingüísticas identificadas en los discursos argumentativos de estudiantes que se forman para ser profesores de Física. *Revista del departamento Académico de Física. Avances en la enseñanza de la Física*, Vol. 2, No. 1, en – jul. 2020, pp.9-21 Univ. Nac. Del Centro de la Pcia. de Buenos Aires.

Revel Chion, A. y Adúriz-Bravo, A. (2019). Modelización y argumentación en la enseñanza de las ciencias experimentales. *DIDACTICAE* N°5 03/2019, pp 3-6. Universitat de Barcelona.

Sanmartí, N. (1997). Enseñar a elaborar textos científicos en clases de ciencias. *Rev. Alambique. Didactica de las Ciencias Experimentales*, N° 12, pp. 51-61.

Sanmartí, N. (2008). Escribir para aprender ciencias. *Rev. Aula de Innovación Educativa Aprender a escribir Escribir para aprender*, N°17, pp.29-32. Barcelona.

Sardá Jorge, A. y Sanmartí Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, 2000, 18 (3), pp. 405-422.

Velasco, N. y Gandolfo, N (2022). Oportunidades brindadas por el currículo para el fortalecimiento del conocimiento pedagógico del contenido en los estudiantes del Profesorado de Física. *Rev. Enseñanza de la Física*. volumen 34, número 1 | enero-junio 2022 | pp. 43-55.

[1] En términos de sociología del lenguaje hablaríamos con más precisión de géneros discursivos, en el sentido de Bajtín (2005). Conjunto de enunciados que comparten algunas características tales como el estilo lingüístico (el registro), la organización, el tema, entre otras, y que están vinculados con una esfera de la praxis humana, en este caso la actividad académica.

[2] Aunque Velasco y Gandolfo sostienen que también los espacios específicos deberían incluir los mejores modos de acceder a los contenidos disciplinares, comprenderlos y pensar en su transmisión en el nivel de destino.

Apropiación del lenguaje matemático en las instancias evaluativas de Matemática II en la Facultad de Ciencias Económicas – UNRC

**Sonia Noemí Curti, Universidad Nacional de Río Cuarto,
scurti@fce.unrc.edu.ar**

**Juan Manuel Gallardo, Universidad Nacional de Río Cuarto,
jgallardo@fce.unrc.edu.ar**

Luis Gabriel Bianco, Universidad Nacional de Río Cuarto, lbianco@fce.unrc.edu.ar

Palabras clave: Lenguaje matemático – Instancias evaluativas – Asignatura Matemática II

– Estudiantes Cohorte 2022.

Contenido

Todo proceso educativo se consolida como finalidad personal dentro de una interacción social que requiere como herramienta indispensable el empleo del lenguaje para aprender, enseñar y provocar cambios personales, así como en el contexto que está inmerso. En particular, Sastre Vázquez y D'Andrea (2013) afirman que el lenguaje matemático en la construcción y legitimación de conocimiento está provisto de una simbología y una estructura que le son propias y es primordial aprender el significado de sus símbolos para interpretarlos y utilizarlos con el propósito de transmitir lo que se desea expresar.

En el estudio de la matemática se observan diversas maneras de representar su lenguaje. Así, se vale de un lenguaje coloquial o verbal con el que puede expresarse en forma oral o escrita, un lenguaje simbólico formal que exhibe representaciones lingüísticas que formulan operaciones o transformaciones implícitas en los procesos argumentativos y un lenguaje gráfico, que se utiliza para esclarecer o interpretar nociones o proposiciones mediante la visualización.

Rey et al. (2013) afirman que conocer un lenguaje específico de una disciplina en particular, exige ahondar en una hermenéutica determinada que es indispensable saber para conocer y expresar los conceptos que se van incorporando -como símbolos, reglas y propiedades para el caso del lenguaje matemático-, alcanzando así un verdadero aprendizaje significativo.

Adquirir esta habilidad por parte de los estudiantes les facilitaría la aprehensión de los procesos que constituyen la estructura teórica de cada contenido matemático a los efectos de extrapolarlos a actividades procedimentales específicas de la disciplina.

Entre las investigaciones realizadas por diversos autores en la temática del lenguaje matemático, Ortega Dato y Ortega Dato (2001) dan cuenta que los estudiantes, al iniciar los primeros cursos de los estudios universitarios en las facultades con orientación en economía y ciencias empresariales,

poseen un desconocimiento general de lo que podemos denominar lenguaje matemático, referido a la simbología y estructuración utilizadas usualmente en las clases de matemáticas.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) imparte sus tres carreras de grado, Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía en dos modalidades de cursado, presencial y a distancia. La asignatura Matemática II se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año del Ciclo Básico con una carga horaria de 84 horas distribuidas entre clases teóricas, teórico- prácticas y prácticas¹. Los contenidos conceptuales abordan el cálculo diferencial para funciones de dos o más variables, integrales indefinidas y definidas, sucesiones y series numéricas, sistemas de ecuaciones lineales y matrices.

El objetivo de este trabajo es analizar la apropiación de los contenidos conceptuales - definiciones, propiedades, teoremas- en las instancias evaluativas que realizaron los estudiantes que cursaron la asignatura Matemática II (FCE-UNRC) en modalidad presencial durante el año 2022.

Este estudio se enmarca en el proyecto “*Relación entre conocimiento, aprendizaje y lenguaje matemático. Estudio de la situación en la asignatura Matemática II - FCE de la UNRC*”, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC². Es el resultado de una experiencia sobre práctica de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta valores personales, posibilidad de metacognición y al estudiante en su contexto. Para alcanzar el objetivo planteado se efectúa un análisis de tipo cuantitativo, exploratorio y descriptivo. La información empleada proviene de los protocolos³ evaluativos correspondientes a las distintas instancias de exámenes parciales, así como los registros de las calificaciones obtenidas en las distintas instancias evaluativas. Se define como población de análisis a los estudiantes que cursan Matemática II en la modalidad presencial durante el segundo cuatrimestre de 2022. La unidad de análisis está conformada por el estudiantado que asistió a rendir los dos exámenes parciales individuales de la asignatura.

En primer lugar, se estudia de la población de análisis, los estudiantes que aprobaron o no cada instancia evaluativa. De los que rindieron el primer examen parcial, tanto en el grupo de aprobados como desaprobados, las mayores dificultades se observan en aquellas actividades de conocimiento teórico de los contenidos previos y saberes propios de la asignatura. Se corresponden con las puntuaciones que son inferiores a la mitad del puntaje (50%) asignado a la actividad que refleja como objeto matemático el “concepto de función de producción. Traza de la función. Curva Isocuanta” (12,35%) y como objeto de análisis “el uso de distintos lenguajes matemáticos”. Las dificultades y obstáculos para la comprensión y traducción entre los registros de expresiones verbales o escritas (lenguaje proposicional) y su representación en lenguaje algebraico (uso de símbolos matemáticos) en los estudiantes es causante de la producción de numerosos errores de construcción e interpretación, que dificulta inexorablemente el acceso a la incorporación de nuevas estructuras conceptuales así como en las relaciones que ella tiene en el campo disciplinar de las Ciencias Económicas.

A diferencia de lo que acontece en el primer examen parcial, en la segunda instancia evaluativa las mayores deficiencias se observan en el grupo de estudiantes desaprobados. Específicamente cuando los objetos matemáticos a analizar son “el concepto de serie numérica convergente” (0,84%) o “el concepto de integrales impropias” (5,88%) y cuyo objeto de análisis es “el empleo del lenguaje formal de la matemática”. En ellas se aprecia la carencia de formalidad matemática y/o el incorrecto uso del lenguaje matemático propio de la asignatura. En las respuestas expresadas por el estudiantado se evidencia que las definiciones, teoremas, explicitación de propiedades, entre otras, se realizan mediante una forma limitada y única de comentario o explicación que carecen de la estructura formal matemática, escaso e incorrecto uso del lenguaje disciplinar y ejemplificación textual que es proporcionada en la bibliografía de los propios docentes.

A manera de conclusión, desde el saber matemático, el proceso de argumentación que reflejan los estudiantes durante el aprendizaje de las diferentes categorías disciplinares, evidencian dificultades en establecer relaciones o describir situaciones concretas en términos matemáticos. Así como, en la traducción del lenguaje coloquial al algebraico y/o al gráfico y viceversa.

Los resultados obtenidos constituyen un primer análisis sobre la población bajo estudio y permiten fijar el foco en las problemáticas referidas a la comprensión del lenguaje matemático y su influencia en los procesos de validación, en las instancias evaluativas. Es un punto de partida para futuras innovaciones pedagógicas que como equipo docente de la asignatura deseamos profundizar en problemas relativos al campo de nuestras propias prácticas.

¹ Para poder cursar Matemática II, se requiere haber regularizado su correlativa anterior, Matemática I.

² En el marco de la convocatoria a Proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG 2023-2024).

³ Los protocolos de exámenes parciales están conformados por dos secciones: una de ellas está integrada por, preguntas y desarrollos teóricos y la otra, de resolución de ejercicios y situaciones problemáticas.

Referencias bibliográficas

Ortega Dato, J. F., & Ortega Dato, J. A. (2001). Matemáticas: ¿Un problema de lenguaje? *Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA*. 9, págs. 1-10. ASEPUMA.

https://www.researchgate.net/publication/26428243_Matematicas_Un_problema_de_lenguaje

Rey, G., D'Andrea, R., & Sastre, P. (2013). Lenguaje Matemático: análisis diagnóstico en estudiantes que ingresan a la universidad. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (págs. 109-117). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. <http://funes.uniandes.edu.co/3784/1/ReyLenguajeALME2013.pdf>

Sastre Vázquez, P., & D'Andrea, R. E. (2013). Lenguaje matemático y validación en estudiantes universitarios. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (págs. 167-174). México DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. <http://funes.uniandes.edu.co/3790/>

Educación virtual en emergencia. Políticas institucionales, estrategias pedagógicas y tecnológicas en la Carrera de Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de Santiago del Estero durante el ciclo lectivo 2020 y 2021.

Alvaro Tomas Bulacio Rodriguez, FHCSyS-UNSE, alvirodriguez25@gmail.com

Palabras clave: Políticas Institucionales, Estrategias Pedagógicas, Tecnología.

Contenido

Esta investigación se sustenta en un marco teórico y metodológico interdisciplinario, que reúne varias perspectivas. Dentro de ellas es central el aporte del sociólogo británico Stephen Ball para la comprensión de la puesta en acto de las acciones institucionales en particulares contextos de crisis; los aspectos fundamentales de la teoría de la interfaz de Carlos Scolari , como herramienta para analizar e interpretar la innovación digital de la educación universitaria. Desde una perspectiva constructivista y sociocultural para el análisis del diseño de entornos, materiales y propuestas de enseñanza y aprendizaje virtual, es clave el planteamiento de Coll C., Onrubia, J., y Mauri, T. , así como los conceptos de uso y adopción de tecnologías desde una perspectiva crítica. De igual manera, las contribuciones de Inés Dussel con relación al concepto de "domiciliación" de la escuela para la comprender los conflictos y tensiones en el traslado la escuela al seno de las

dinámicas familiares; y el aporte colectivo de Nora Gluz para comprender las dinámicas de las desigualdades en el ASPO a partir del análisis de las condiciones y condicionantes en las que se llevó adelante el trabajo docente en la continuidad pedagógica, Como punto de partida, se recuperan las contribuciones del sociólogo británico Stephen Ball , para la comprensión de la puesta en acto de las acciones institucionales en particulares contextos de crisis.

Aquí cabe decir que, las universidades públicas de Argentina enfrentaron el desafío de redefinir sus políticas y acciones académicas para dar continuidad a la formación de sus estudiantes -función central de la universidad- en un contexto de aislamiento físico por la pandemia provocada por el COVID-19.

A pesar de que, la emergencia sanitaria afectó todas las funciones de la Universidad y su impacto fue diferente según las características del área que se observe, en este trabajo se abordará en particular las políticas institucionales implementadas tanto por la FHCSyS

-UNSE como por la carrera de Licenciatura en Sociología, para afrontar el escenario de emergencia y asegurar la continuidad pedagógica durante el período de excepción.

En efecto, Ball desarrolla una "teoría de la puesta en acto" de las políticas y de cómo los actores le otorgan sentido, las median, cuestionan o redefinen y, muchas veces, las marginalizan o desconocen,

interesa para este estudio la diferencia entre política como texto y como discurso, entre interpretación y traducción. Ball sostiene que las políticas están constituidas por dos dimensiones: son texto y discurso. Esta separación busca contrastar los elementos materiales e ideológicos en las políticas, así como el doble rol de sujeto y actor de quienes participan en ellas.

Ball concibe que las políticas, en tanto textos, son representaciones codificadas de modo complejo y decodificadas, vía interpretaciones y significados de los actores según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos. Siempre están en estado de devenir y sujetas a múltiples lecturas o interpretaciones. No son textos transparentes, cerrados o completos sino reconstruidos como acciones sociales creativas que interactúan con otros textos en circulación y pueden inhibir, contradecir o articularse con el mismo. En este sentido, el semiólogo francés Barthes distingue dos tipos de textos: texto legible y escribible. El texto legible o prescriptivo limita la participación del lector a consumidor mientras que el texto del escritor invita al actor a ser coautor del mismo como intérprete creativo.

Entender a la política como discurso exige que miremos a la política como el "ejercicio de poder a través de la producción de 'verdad', y 'conocimiento'". Desde esta mirada, el discurso se configura a partir de lo que puede ser dicho y pensado, sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar .

Esto supone ir más allá de las interpretaciones de los actores e integrar en el análisis las limitaciones discursivas que imponen sobre las acciones e interpretaciones que ponen en juego los actores escolares al "traducir" y "leer" los textos de las políticas.

Asimismo, afirma Ball, la política como discurso nos permite reconocer que ésta puede tener un efecto de "redistribuir la 'palabra'" , al establecer qué voces pueden ser escuchadas como autorizadas o significativas.

Por otro lado, en el proceso recontextualizador de la política se entrelazan y retroalimentan, según Ball , dos momentos: interpretación y traducción. La interpretación es el proceso institucional que establece una estrategia, un proceso de explicación, elucidación y creación de una agenda institucional.

La gran transformación pendiente en las interfaces educativas no vendrá por el lado de sus actores sino por el cambio en la relación entre los actores humanos, algo que ya sostenía Paulo Freire hace medio siglo cuando proponía pasar de una educación monológica a otra dialógica y horizontal . No es para descartable que la gran transformación de las interfaces educativas nazca de la convergencia con otras interfaces .

Entendemos que el "campus virtual" constituye un tipo de interfaz digital particular, es decir, un entorno virtual educativo. Por ello, es necesario complementar la perspectiva teórica, que pone el acento en la cuestión del artefacto, con marcos teóricos que se pregunten específicamente por la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales.

Sostenemos, en ese sentido, una perspectiva constructivista y sociocultural a la hora de analizar el diseño de entornos, materiales y propuestas de enseñanza y aprendizaje virtual. En este sentido compartimos el planteamiento de Coll C., Onrubia, J., y Mauri, T. , quienes consideran necesario poner foco en la relación de los usos de las tic con las dimensiones esenciales de las prácticas pedagógicas, es decir, con las relaciones que se establecen entre los tres elementos básicos de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje: el alumno que aprende, el contenido que es objeto de

enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda y orienta al alumno en su apropiación de ese contenido .

En este mismo orden y dirección, destacan que los usos que los participantes hagan efectivamente del tic dependerán, de la naturaleza y características del equipamiento y de los recursos tecnológicos puestos a su disposición , lo cual resulta indisociable de su diseño pedagógico o instruccional, dando lugar a lo que estos autores denominan diseño tecnopedagógico o tecnoinstruccional. Los elementos que componen estos diseños son los contenidos, los objetivos y las actividades de enseñanza y aprendizaje, como así también las consignas de trabajo plasmadas en orientaciones y sugerencias sobre el modo de realizarlas y las herramientas tecnológicas seleccionadas junto con sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizarlas en el desarrollo de las actividades.

Por último, la coherencia con lo ante expuesto anteriormente, este trabajo entiende el proceso de investigación como un procedimiento exploratorio y descriptivo, apoyándose en una lógica cualitativa, en otras palabras, una lógica no generalizada dada la flexibilidad y el uso de la teoría que se busca, evitando que constriña y determine tajantemente el trabajo. De esta forma se busca enriquecer los referentes conceptuales con la experiencia empírica del trabajo de campo. Además, se considera la más óptima dado que buscaremos comprender la realidad a partir de las significaciones y sentidos otorgados por los sujetos sociales.

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde.

Ball, S.J. (2002). «Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica» en Páginas, volumen 2, números 2 y 3, pp. 19-33

Ball, S, J., Maguire M., Braum A. Hoskins, K. y Perryman, J. (2012). How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools. Abingdon, Inglaterra: Routledge. Taylor and Francis. Edición de Kindle.

Benza, G. y Kessler, G. (2020). “El impacto del Covid en América Latina”. En La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Buenos Aires: SXXI.

Barletta, C. M.; Gallo, L. y Arce, D. M. (2020). Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Coll C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2007). “Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes”. Anuario de Psicología vol. 38, nº 3, 377-400, en <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8407/10382>

Coll, C. (2009). "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades". En R. Caneiro, J. Toscano, T. Díaz Coord. (Eds.), Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: Colección Metas Educativas. OEI/ Fundación Santillana

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. [en línea] Buenos Aires: Fundación Santillana, en

<https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>

Dussel, I. (2020). "La clase en pantuflas". En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (comps.), Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera [en línea], pp. 337-348. UNIPE: Editorial Universitaria, en

<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/08/pensarlaeducacion.pdf>

Dussel, I. (2020b). "La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados." Práxis Educativa, 15, 1-16.

Dussel, I. (2020c). La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. En

Barros, V. (2020). Bitácora de Cuarentena para docentes y pedagogos. pp. 46-63. [en línea] <https://catedratos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>

Dussel, I. (2021). De la "clase en pantuflas" a la "clase con barbijo". Notas sobre las escuelas en pandemia. Anales De La Educación Común, 2(1-2), 127-138, en <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>

Dussel, I. (2021a). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. Revista Nueva Sociedad No. 293, mayo-junio, pp. 130-141

Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). "Hacia una conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado". En V. Esquivel, E. Faur & E. Jelin (Eds.), Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado (pp. 11-43). Buenos Aires: IDES.

Feldfeber, Myriam & Gluz, Nora (2020). "Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina". Revista Estado y Políticas Públicas, N° 13, octubre de 2019 - abril de 2020, pp. 19-38. Recuperado el 8 de mayo de 2020, de https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf

Freire, P. (1990): La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Ediciones Paidós

_____ (1996). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XX.

Giroux, Henry. (2013) La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis Educativa (Arg) [en línea], XVII(1 y 2), 13-26. ISSN: 0328-9702, en

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>

Gluz, N., Karolinski, M. y Diyarian, M. (2020). “Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI”. *Revista de la Carrera de Sociología* 10 (10): 92-131, en <https://bit.ly/3HRwUxt>

Gluz, N. (2021d) “Educación y desigualdades. Desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia”. En *Estado y derecho a la educación en América Latina*, editado por Nora Gluz, 9-20. Buenos Aires: CLACSO.

Gluz, N, Ochoa, M.D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., Sisti, P. (2021a). “Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad”. *Revista Iberoamericana de Educación* 86 (1): 27-42, en <https://doi.org/10.35362/rie8614440>

Gluz, N. y Martínez Del Sel, V. (2021b). “Decisiones e indecisiones: el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia”. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Gluz, N., Vecino, L., Martínez del Sel, V. (2021c) ¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE* N° 40 p. 141 – 170, en

<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/download/1451/2042/6901>

Gluz, N. (2021d) “Educación y desigualdades. Desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia”. En *Estado y derecho a la educación en América Latina*, editado por Gluz, N. 9-20. Buenos Aires: CLACSO.

Henry, J. y Meadows, J. (2008). Un curso virtual totalmente fascinante: nueve principios para la excelencia en la enseñanza en línea. En *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1) Winter / hiver, en <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26431>

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M., Lion, C., Perosi, M. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación*, 3(5), 101-127, en <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20maggio.pdf>

Martincic, Huayra, Eduardo Langer y Carla Villagrán. (2021). “Escolarización, pandemia y uto-pías. Sentidos de estudiantes y docentes sobre el regreso a la presencialidad”. III Jornadas de Intercambio Territorial Escribiendo-nos Teoría de la Educación, 19 y 20 de noviembre, Mar del Plata. Organizado por FH UNMDP.

Meo, A. I., & Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. RASE. Revista de Sociología de la Educación, 14 (1), 103-127, en <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>

Odetti, V. (2020). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. Educación Y Tecnología, 1(2), en <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/19>

Pereyra, A. (2020). “Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente”. En Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera, editado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, 125-137. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Ruiz, G. (2020). “Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado”. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 9: 45-59, en <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

Schwartzman, G., Tarasow F. y Trech M. (2014). De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción. Homo Sapiens Ediciones; FLACSO Argentina

Scolari, C. A. (2018). Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología. Gedisa, España.

_____ (2019). “¿Cómo analizar una interfaz?” Documento de trabajo – Versión 1.0. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, en https://www.researchgate.net/publication/330651740_Como_analizar_una_interfaz

Trayectorias académicas: Posibilidades y condiciones socio económicas de estudiantes catamarqueños en tiempo de pandemia

Etel Zoelí Nuñez Piñeiro - UNCa zoelinp09@gmail.com

Lautaro Gabriel Villagra Martínez - UNCa villagralautaro00@gmail.com

Ana Griselda Diaz - UNCA agdiaz@huma.unca.edu.ar

Palabras claves: trayectoria académica, universidad, estudiantes

Resumen

Durante el período del 2020 y 2021 la pandemia desestabilizó los clásicos modos de construir la enseñanza universitaria, el traslado compulsivo de to-das las carreras de grado de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) a una modalidad de enseñanza remota de emergencia forzó los procesos de inclusión tecnológica y evidenció la necesidad de que docentes y estudiantes se apropien de competencias tecnológicas (Ferrés y Piscitelli, 2012) que les permitan comprender los lenguajes comunicativos y dar continuidad al trayecto pedagógico. La emergencia sanitaria que inició con la

pandemia por el COVID-19 llevó a que el 19 de marzo de 2020 el presidente de la Nación disponga de la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (Decreto n°297/2020) con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus del COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública. Situación que generó la reprogramación y replanteo de las actividades educativas de todo el sistema educativo.

En el caso del nivel universitario, fue necesario adoptar procedimientos de enseñanza que garantizaran los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad académica. Las clases podían ser desarrolladas en los campus virtuales dependientes del Rectorado y las distintas Unidades Académicas o en cualquier entorno digital disponible. Estos eventos provocaron el traslado de las clases y aulas universitarias a los hogares de estudiantes y docentes, ajustes del calendario y requirieron procesos de capacitación y actualización vinculado al desarrollo de competencias tecnológicas para el personal de la institución que contribuya a enfrentar el paradigma educativo que la modalidad a distancia y remota de emergencia impuso en ese momento histórico. El posicionamiento político que orientó las acciones destinadas a garantizar la continuidad pedagógica de los procesos de formación en el nivel superior en el contexto de pandemia, implicó considerar las condiciones socio económicas, pedagógicas y tecnológicas que enfrentan estudiantes y docentes para replantear didáctica y curricularmente los trayectos académicos universitarios.

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos*, y las actividades investigativas correspondientes a planes de formación de becas CIN que se inscriben en el proyecto. En este marco, uno de los objetivos generales que orienta nuestras indagaciones radica en reconocer las posibilidades y desafíos sociales y pedagógicos que afrontaron los estudiantes universitarios en contexto de pandemia como posibilidad de comprender las situaciones y circunstancias que alteraron sus trayectorias académicas. Razón por la cual, en el mes de agosto del año 2021, se implementó un cuestionario autoadministrado online destinado a todos los estudiantes de grado de la UNCa para indagar sobre la continuidad pedagógica durante la pandemia. El mencionado instrumento fue organizado en tres dimensiones de indagación: 1) condiciones socioeconómicas; 2) posibilidades y problemáticas que influyen en las prácticas pedagógicas; y 3) apoyo institucional. Se obtuvo una muestra de 1255 respuestas de una población total de estudiantes de grado y pre grado de 14.540. El diseño del cuestionario se realizó utilizando el software KoboCollet cuya interfaz se adapta a dispositivos móviles y computadoras de escritorio. La mayoría de las preguntas eran de tipo selección única, selección múltiple, rating, jerarquización; en menor medida se incluyeron preguntas de tipo texto para completar.

En esta comunicación analizaremos las opiniones de los 42 estudiantes del profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades - UNCA que respondieron el cuestionario. Este análisis se enmarca en la dimensión socioeconómica en la cual se indaga acerca de las posibilidades de conectividad y acceso a los trayectos de formación mediados por tecnologías. Para ello, se consultó a los y las estudiantes acerca del tipo de red disponible en su domicilio para acceder a internet, ante la mencionada pregunta el cuestionario ofrecía las siguientes opciones de respuesta múltiple: red doméstica cable, red doméstica wifi, datos del celular; no tengo internet en mi casa para conectarme debo trasladarme a otro lugar (puntos digitales, bibliotecas, centros vecinales entre otros). También se les preguntó acerca de los dispositivos con los que contaban para poder desarrollar las actividades de aprendizaje, para responder a esta pregunta podían elegir de forma múltiple entre las siguientes opciones: computadora de escritorio, notebook, tablet, celular, impresora, scanner, multifunción, televisión, radio, otros. Desde otro ángulo de ésta dimensión se les consultó acerca de la disponibilidad de un lugar cómodo/adeecuado para estudiar

y hacer las actividades educativas; con relación a ello sólo podían responder de forma única entre las opciones Sí o No.

Respecto al tipo de red que tienen en su domicilio el 59% de los y las estudiantes del profesorado de letras respondió que cuentan con red doméstica wifi, mientras que el 32% de ellos /as señaló que no tienen internet en su casa y deben trasladarse a otro lugar para poder conectarse. Estos datos nos permiten reconocer la importancia de contar con una red de wifi en el hogar, ya que durante la pandemia era muy difícil poder salir y trasladarse a otros espacios para tomar clases, hacer las actividades o rendir.

Por otra parte, con relación a los dispositivos con los que contaban para poder desarrollar las actividades de aprendizaje, el 19% señaló que posee una *computadora de escritorio*, el 50% una *notebook* y el 100% indicó que tenía un *teléfono celular* a su disposición en tiempos de pandemia. Situación que advierte la carencia de dispositivos tecnológicos de mayor complejidad, tales como una computadora de escritorio o notebook, necesarios para el desarrollo de habilidades digitales de nivel superior.

Con relación a la consulta acerca de la disponibilidad de un lugar adecuado para llevar adelante las tareas educativas, el 71% de los y las estudiantes del profesorado en Letras respondió que sí, mientras que 29% marcaron que no cuentan con un lugar cómodo para desarrollar las actividades educativas. Si bien la mayoría respondió que cuenta con un lugar cómodo, este dato nos indica que hubo un conjunto de estudiantes que no tenía las condiciones básicas para desarrollar las actividades formativas es posible pensar que debieron compartir espacios con otras personas mientras tomaban clases, rendían algún parcial o examen final; situación que dificulta encontrar espacios para la concentración, tranquilidad y comodidad para estudiar.

En el contexto de pandemia, signado por los procesos de aislamiento y distanciamiento social, la continuidad de las trayectorias académicas se apoyaron en las tecnologías de la información y comunicación, pero es necesario reconocer que no todos los estudiantes y docentes contaban con equipo, conectividad y formación suficiente para el uso y manejo de las plataformas digitales. López y Rodríguez (2020) plantean tres elementos fundamentales en el análisis de la trayectoria escolar: “desigualdad educativa; labor docente y la resiliencia, motivación y capacidad de autoaprendizaje; apropiación de contenidos por parte de los estudiantes”. [1] Teniendo en cuenta esto, en esta comunicación tomamos como referencia el primer y el tercer elemento.

Se considera necesario hacer una distinción entre trayectoria escolar y académica. Zandomeni y Canale (2010) plantean que, el término trayectoria escolar, si bien se utiliza con frecuencia en la educación superior, reconoce su origen en el estudio de esta temática en el nivel medio y en el primario. Por esta razón, en este trabajo se trabajará con la categoría trayectoria académica, en tanto se abordarán cuestiones vinculadas a la educación superior.

De acuerdo a lo que plantean Lopez y Rodriguez (2020) el primero de los elementos para el análisis de la trayectoria académica se refiere a la desigualdad educativa en relación con poder dar seguimiento a los cursos con los recursos e infraestructura que tengo en casa, con el paso del tiempo podemos apreciar las diferencias entre aquellos que viven en áreas urbanas o rurales, o por estatus socioeconómico. En este sentido es menester remarcar la importancia que tuvo durante la pandemia poder contar con un lugar adecuado para poder desarrollar las tareas educativas. Y en tercer lugar, tenemos que reflexionar sobre la resiliencia, motivación y capacidad de autoaprendizaje y apropiación de contenidos por parte de los estudiantes, esto representa grandes diferencias en un ambiente presencial o virtual y es un elemento determinante en la permanencia de los estudiantes, porque sin duda algunos de ellos durante este proceso decidieron abandonar, interrumpir, incluso han decidido no continuar con su formación.

Es pertinente traer a colación la distinción conceptual entre trayectoria teóricas y trayectorias reales propuesta por Terigi (2009). Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. En este sentido:

Las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. (2009. pp.19)

Lo desarrollado nos permite profundizar en la cotidianeidad visualizada en las universidades o instituciones en las que los alumnos construyen sus trayectorias formativas. Trayectoria que en cada paso implica la experiencia personal y social de los y las estudiantes en combinación con la propuesta curricular presentada por la institución y las posibilidades materiales y simbólicas del estudiantado. Las opiniones de los estudiantes nos permiten analizar cómo influyen, en la trayectoria académica de los estudiantes del profesorado en letras, las condiciones socio económicas en un escenario singular a nivel mundial y considerar las posibilidades de acceso al conocimiento mediado por tecnologías en los actuales procesos de formación superior.

Bibliografía

Cossío Ponce de León , M. Quiñones Domínguez, O. (2020). La Continuidad pedagógica en educación superior en tiempos de la pandemia. Revista Publicando

Ferrés, J., y Pisticelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. Comunicar, 19(38), 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.

Mateo Díaz, M. Rucci, G. (edit.) (2019) El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y Caribe en el siglo XXI. Banco Interamericano de Desarrollo.

Mateo Díaz, M.; Rhys Lim j. (edit.) (2022) El poder del currículo para transformar la educación: cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales. Banco Interamericano de Desarrollo.

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. editorial Buenos Aires: ministerio de educación

Zandomeni, N., y Canale, S. (2010). Las trayectorias académicas como objeto de estudio en las instituciones de educación superior.

Alternancia de modalidades: ¿un modelo que continúa? El caso de las Escuelas Preuniversitarias de la UNCA.

**Patricia Evangelina Caffettaro, Universidad Nacional de Catamarca (UNCA),
pecaffettaro@huma.unca.edu.ar**

**María Cecilia Guardia, Escuela Preuniversitaria “Fray Mamerto Esquiú”,
ceciliaguardia@yahoo.com**

María Sol González, Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), mgonzalez@unca.edu.ar

Palabras clave: virtualización-decisiones pedagógicas- transición de modalidades- alternancia.

Contenido

El presente trabajo surge en el marco del proyecto de investigación “*La virtualización de procesos educativos en tiempos de pandemia: el caso de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional de Catamarca*”; con el objetivo de sistematizar las decisiones institucionales - pedagógicas en la transición de modalidades de la presencialidad a la virtualidad y de la virtualidad a la presencialidad en el período 2020-2021. Asimismo, se pretende abordar las experiencias docentes desde las problemáticas y tensiones que surgen en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías y su reinención en un contexto de emergencia.

A partir del Dcto 297/20 en el cual se dispone el aislamiento social, preventivo y obligatorio para la población; el sistema educativo nacional cerró los establecimientos escolares pero la continuidad de la labor docente estuvo centrada en transformar las prácticas presenciales a entornos virtuales o a distancia. Esta situación de incertidumbre nos permitió reconocer que las escuelas preuniversitarias no estaban preparadas para afrontar los cambios y las nuevas condiciones del trabajo áulico / escolar.

Una primera decisión a nivel institucional fue la de implementar las aulas virtuales como herramienta protagónica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando los emergentes que se fueron presentando en su desarrollo y su posterior utilización en el regreso de la presencialidad.

El recorte temático realizado en esta oportunidad, se centrará en el nivel de educación secundaria de ambas escuelas preuniversitarias. La Escuela “Fray Mamerto Esquiú” dispone de 24 cursos, en este nivel, de 746 alumnos y con un total de 107 docentes. Mientras que la ENET N°1 “Vicente García Aguilera” dispone de 34 cursos, con una planta docente de 183 y 921 estudiantes. Estos datos relevados corresponden al período de continuidad pedagógica concretado en el año 2020.

El contexto de pandemia por COVID-19 llevó a los equipos de conducción, respaldados por el equipo de gestión académica de la Universidad, a optar por la incorporación de las aulas virtuales de la plataforma UNCA virtual, donde cada docente tuvo que acceder y adquirir competencias digitales para garantizar los aprendizajes dentro de esta situación atípica. Esta opción pedagógica surge, luego de pasar por diferentes alternativas tales como WhatsApp, correo electrónico, classroom y diferentes plataformas para videoconferencias, estas últimas basadas en las experiencias previas empleadas en varias unidades académicas como complemento para el dictado de clases presenciales.

La transición del trabajo presencial al trabajo a distancia fue abrupta y significó para los docentes y los estudiantes la domesticación del trabajo escolar con una preocupación central y a la vez desafiante; que garantice la inclusión y la equidad de las propuestas de enseñanza en estos escenarios (Lion, 2020). En este sentido, la tarea de enseñar en la escuela se constituye en un trabajo cruzado por diversos retos que van desde los derechos laborales hasta lo prescripto a nivel curricular, la fuerza de las normativas y lineamientos que orientaron este proceso de incursión en la cultura digital.

En cuanto a la toma de decisiones pedagógicas, los docentes fueron incorporando variadas estrategias que les permitieron incursionar en la construcción de sus clases virtuales, entre aciertos y desaciertos, en base a un ejercicio de prueba y error constante, donde las experiencias se socializaron y fortalecieron con el intercambio y la retroalimentación entre colegas. Esto facilitó que muchos de ellos, pudieran superar las resistencias tecnológicas y más si se tiene en cuenta que la mayoría de los docentes pertenecen a un rango etario entre 41 y 60 años, con una antigüedad de ejercicio en la docencia de más de 20 años^[1].

Según una encuesta realizada por el equipo de educación a distancia (EAD) de la UNCA, denominada “Evaluación de la virtualización de los espacios curriculares de la Escuela Fray Mamerto Esquiú 2020-2021”; las principales debilidades que tuvieron que afrontar durante la pandemia los docentes estuvieron vinculadas a: “la falta de accesibilidad en la tecnología” “falta de experiencia y manejo de la educación a distancia” “falta de capacitación en tiempo y forma al inicio de la pandemia, para docentes, auxiliares y alumnos y la falta de conectividad de muchos alumnos. (Fragmentos extraídos de las respuestas de la encuesta).

La situación antes mencionada no fue exclusiva solamente de estas instituciones, sino que coincide con otros análisis que se dieron desde planos nacionales donde se sostiene que “*WhatsApp fue la herramienta más mencionada para el intercambio de actividades asincrónicas, para los encuentros sucesivos con pequeños grupos de alumnos y para los intercambios individuales en los casos con más dificultad*” (Pereyra, 2020: 130).

En cuanto a las tensiones en la práctica docente, cabe mencionar que dentro de estas instituciones existe un grupo del personal conformado por docentes de muchos años de servicio en la docencia y con estilos de prácticas instaladas, cuyo desafío fue transformar sus estilos asumiendo una flexibilidad y gran compromiso para reformular sus clases reinventando sus formas de enseñar. En este sentido, los docentes se vieron obligados a buscar distintas posibilidades para establecer y sostener el vínculo pedagógico con los medios que encontraron y tenían a su alcance (Dussel, 2020) sobreponiéndose a las desigualdades y brechas tecnológicas que emergieron con mayor fuerza durante la pandemia.

Es a partir de la Resolución 366/20 del Consejo Federal del Ministerio de Educación en el cual se utiliza el concepto de “alternancia” que surge como una dinámica de trabajo en un mismo proceso de aprendizaje. Asimismo, se habilita la construcción de procesos de alternancia de acuerdo a las características de la escuela y de los grupos de alumnos. Durante el 2021, en el ámbito de las escuelas preuniversitarias se implementa el proceso de migración a la presencialidad con la decisión institucional de orientar y sostener estas prácticas como herramientas útiles para ser resignificadas en este nuevo contexto de combinación de actividades de aprendizaje.

Esto se vio reflejado en el acceso y uso discontinuo a las aulas virtuales, quedando relegadas a ser repositorios de materiales o para atender casos particulares de estudiantes y/o docentes que no pudieron reinsertarse a la presencialidad.

Para concluir, nos permitimos reflexionar sobre lo que perdura de las diversas estrategias desplegadas durante el período de ASPO y DISPO que se constituyeron en decisiones didácticas y apropiaciones de herramientas de la cultura digital que da lugar a la educación híbrida. En relación a ello, este trabajo de investigación, nos permitió dilucidar el complejo proceso de virtualización de las instituciones educativas y la falta de articulación de políticas educativas sostenidas en el tiempo que atiendan a las demandas laborales y a la resignificación de tiempos y espacios que contemplen estas experiencias como punto de partida.

Referencias bibliográficas

Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. En pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE. Buenos Aires.

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas Revista de Filosofía y Educación. ISSN 2525 – 2089. Universidad de Buenos Aires.

Pereyra, A. (2020). *Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente*. En pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE. Buenos Aires.

Resolución 366/20. Consejo Federal del Ministerio de Educación.

[1] Datos extraídos de la evaluación de la virtualización de los espacios curriculares de la Escuela Fray Mamerto Esquiú" 2020-2021, Departamento de Educación a Distancia, UNCA.

Mediaciones tecnológicas en la clase de inglés de Escuela Secundaria: intervención pedagógica en tiempos de postpandemia.

María Virginia González, UNRC, vgonzalez@hum.unrc.edu.ar

Carla María Gariglio, UNRC, cmgariglio@hum.unrc.edu.ar

Lía Judith Fernández, UNRC, ljfernandez@hum.unrc.edu.ar

Palabras clave: Tecnologías, Inglés, Estudio de diseño, Estrategias tecnopedagógicas

El complejo contexto de incertidumbre durante la pandemia 2020-2021 provocó tensiones en el quehacer docente. En un primer momento ‘la enseñanza remota de emergencia’ (Hodges y otros, 2020) y posteriormente, ‘la enseñanza en modalidad mixta, híbrida o bimodalidad’ (Bates, 2019), interpelaron nuestras prácticas áulicas. Frente a dicho escenario educativo inédito, nuestro equipo de investigación

integrado por profesoras investigadoras de inglés del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto participó de una iniciativa de intervención en el medio con el propósito de generar acciones tendientes a acompañar a docentes de inglés de Escuela Secundaria de Río Cuarto y la región en la búsqueda de estrategias para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. El equipo de investigación promovió espacios de encuentro para el diálogo y la reflexión a través de distintas instancias de capacitación virtual. Conjuntamente nos redefinimos como docentes y pensamos propuestas educativas mediadas por tecnologías, de relevancia, contextualizadas y con sentido pedagógico para implementar en la clase de inglés (Lion, 2020).

En la presente comunicación, socializamos la co-construcción de estrategias tecnopedagógicas surgidas a partir de la intervención en el medio. Damos a conocer los diferentes momentos de nuestra investigación basada en diseño o estudio de diseño (Rinaudo, Donolo, 2010) pensado para impulsar una innovación educativa en tiempos de postpandemia. Específicamente, este estudio implicó la creación de una propuesta de enseñanza que se elaboró, implementó y evaluó al mismo tiempo que fue objeto de la investigación general. Los datos fueron recolectados a través de técnicas introspectivas utilizando variados instrumentos durante las instancias del desarrollo de la innovación (Denzin y Lincoln, 2013).

Durante la primera etapa de preparación del diseño y a fin de conocer las maneras en las cuales los docentes de inglés se encontraban reconfigurando sus prácticas en los siete primeros meses de enseñanza remota de emergencia, diseñamos un formulario en línea basado en cuatro categorías: conectividad antes y durante la pandemia, herramientas y recursos docentes, modalidad de trabajo para el desarrollo de clases, y beneficios y dificultades de la virtualidad. Las respuestas brindadas por los 29 docentes participantes de Escuela Secundaria fueron cuantificadas y analizadas inductivamente (análisis de contenido). Entre los principales aspectos de la enseñanza remota de emergencia en 2020 surgieron la gestión del tiempo, la retroalimentación de las tareas, la falta de comunicación fluida con los estudiantes y la escasa participación y motivación en encuentros sincrónicos. La conectividad y el acceso a dispositivos tecnológicos por parte de los alumnos fue una dificultad percibida por algunos de los docentes encuestados. Principalmente, el conocimiento limitado de tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza virtual mostró haber provocado tensiones en el accionar docente durante 2020.

Con el objetivo de responder a las necesidades que plantean los escenarios educativos post pandemia, y a partir de los resultados de la encuesta a docentes, se elaboró una propuesta de capacitación enfocada en revisar y reformular estrategias pedagógicas que incorporen las tecnologías en la enseñanza bimodal, a partir de una reflexión contextualizada. La colaboración de los docentes de inglés en los talleres de formación constituyó un pilar fundamental para promover propuestas educativas significativas.

En cuanto a las temáticas trabajadas, los talleres se organizaron en dos ejes principales: estrategias mediadas por tecnologías en la bimodalidad, y emociones en la enseñanza y aprendizaje de inglés. Se abordaron temas tales como las 'zonas de regulación' de Kuypers (s.f.), cuya fortaleza reside en la construcción de un vínculo afectivo-emocional en la clase sincrónica o asincrónica; distintas herramientas tecnológicas en relación al uso pedagógico y el modelo de enseñanza al que responden, y la optimización del tiempo en los encuentros sincrónicos y asincrónicos dependientes de los recursos tecnológicos disponibles. Se presentó, además, el 'Diseño Universal para el Aprendizaje' (UDL en inglés; Cast, 2018) y el 'Marco de Competencias para la Vida' (Cambridge, s.f.). Dichos marcos teóricos ubican al estudiante en el centro de la actividad pedagógica, proponen minimizar barreras, y maximizar el proceso a través de una currícula flexible atendiendo a las competencias requeridas en el siglo XXI. Se incluyen así las habilidades cognitivas, las relacionadas con el aprendizaje, y las sociales que fueron integradas en las propuestas de actividades llevadas a cabo de manera conjunta en

encuentros virtuales sincrónicos. Finalmente, la evaluación de las propuestas de actividades creadas colaborativamente se hizo en base al Modelo SAMR (Puentedura, 2014) que destaca la diferencia del uso de las tecnologías simplemente para la adquisición del conocimiento, de aquellos niveles en donde las herramientas tecnológicas permiten a los estudiantes apropiarse de los contenidos y transformarlos.

El trabajo final de la capacitación consistió en el diseño de una secuencia didáctica que integró estrategias de aprendizaje del idioma, de aprendizaje emocional y social y la alfabetización digital, para el desarrollo de la oralidad en la clase de inglés en la bimodalidad. La oralidad fue seleccionada por constituirse como uno de los desafíos de las clases de inglés y una de estas secuencias fue implementada en una Escuela Secundaria estatal de la zona.

La propuesta de intervención áulica colaborativa se sustentó en la selección de un tema de interés global y que forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sustentable de la Agenda 2030. El tema elegido fue la relevancia del recurso natural del agua con el propósito de fomentar el desarrollo sostenible, la conciencia cultural y la participación activa de los estudiantes.

La implementación de la secuencia didáctica en un contexto áulico específico tuvo un impacto positivo, en particular, en el uso de estrategias de aprendizaje emocional y social mediados por tecnologías. Este resultado, que coincide con lo informado previamente por 130 estudiantes de Escuela Secundaria, sugieren que los recursos tecnológicos aplicados para el aprendizaje del inglés contribuyen a la motivación, la creatividad y la colaboración entre ellos.

Referencias bibliográficas

- Bates, T. (2019) *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Teaching and Learning [Second Edition]*. <https://teachonline.ca/teaching-in-a-digital-age/teaching-in-a-digital-age-second-edition>
- Cambridge (s.f.) *Cambridge Life Competencies Framework*. <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompetenciesframework>
- Cast (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Denzin y Lincoln (Comps) (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa. Volumen III*. Editorial: Gedisa. Barcelona, España.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educase. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kuypers, L. (s.f.) *Supplementary Zones Emotions Visual from Storybook Series*. The Zones of Regulation. <https://www.zonesofregulation.com/free-downloadable-handouts.html>
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: Presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1). <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/download/3675/2645/10717>

Puentedura, R. (2014, Septiembre 14) SAMR and Bloom's Taxonomy: Assembling the puzzle. *Common Sense*. <https://www.commonsense.org/education/articles/samr-and-blooms-taxonomy-assembling-the-puzzle>

Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoriosa en la investigación educativa. *RED - Revista de Educación a Distancia*. Número 22. 15 de mayo de 2010. <http://www.um.es/ead/red/22>

Dificultades encontradas al estudiar en la universidad con mediación de TIC durante la pandemia

María Nazareth Romero, Facultad de Humanidades, UNNE. nazromero13@gmail.com

Patricia Mónica Núñez, Facultad de Humanidades, UNNE. pnuez2002@yahoo.com.ar

Palabras clave: Universidad, estudiar, TIC, dificultades

Se presentan algunos hallazgos de una tesis de grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, “El uso de las TIC en el proceso de estudio en estudiantes universitarios avanzados, del Profesorado en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Artes Combinadas, de las Facultades de Humanidades y de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, UNNE”, las preguntas orientadoras fueron cómo utilizan las TIC en sus procesos de estudio estos estudiantes universitarios y por qué.

Originalmente, el trabajo de campo se realizaría sólo en 2019 en dichas facultades, en dos etapas, grupos focales con estudiantes de cada carrera y luego entrevistas a informantes clave identificados de dichos grupos. Por la pandemia, los datos obtenidos podrían quedar desactualizados, y suponiendo que los procesos de estudio mediados por TIC se verían afectados, se consideró abordar al menos parcialmente esta experiencia, es decir, de los rasgos que adoptó en este contexto, a partir del análisis que se venía haciendo. En 2021, se realizaron dos nuevas entrevistas a estudiantes que habían participado en los grupos (y finalizaron su formación de grado ese año) y que continuaron otras carreras en pandemia, aunque ya no tuvieran el carácter de “avanzados” en ellas. La pregunta guía es ¿cuáles fueron algunas dificultades con las que se encontraron al utilizar las TIC para estudiar durante la pandemia? No se trata de un estudio exhaustivo sino abrir un horizonte a profundizar posteriormente.

2. Metodología

De corte cualitativo, debido a la naturaleza del objeto y la intención de interpretación y producción de conocimiento, y se asume la perspectiva sociocultural vigotskiana. Se expone sólo acerca de las últimas entrevistas realizadas en octubre de 2021, una por cada carrera con la que se venía trabajando. La entrevista se adecúa al enfoque cualitativo y su carácter de profunda o no directiva permite conocer profundamente los significados que les atribuyen los sujetos a los hechos a través del diálogo (Guber, 2001).

3. Hallazgos de dos categorías de análisis construidas:

Hallazgos	3.1. Desafíos en conectividad	3.2. Desafíos en la autogestión del proceso de estudio
Descripción	Principal debilidad detectada por los estudiantes, su débil o nula conectividad y su tensión ante la necesidad de contar con buena conexión a Internet durante la emergencia para asegurar acceso y continuidad a la educación. En un caso, la materia no dejaba las clases grabadas y tomaba asistencia durante los encuentros sincrónicos.	Facilidad para la distracción con dispositivos conectados a Internet, (computadoras y celulares), que permiten navegar y gestionar redes sociales. El celular es el dispositivo que más distracciones genera.
Implicó	Organizar dispositivos para conectarse y exponer o enviar trabajos (principalmente en encuentros sincrónicos) y tener preparadas alternativas por si falla Internet en el hogar.	Organizar tiempos y espacios en el hogar para estudiar y descansar (como una agenda, con alguna aplicación de calendario en celular o computadora, como Google Calendar, o un apunte a mano). Reaprender a proponerse horarios de trabajo. Elaborar estrategias para neutralizar distracciones frente a pantalla, especialmente del celular (desactivar notificaciones o datos). Esfuerzo para no dispersarse, por interrupciones familiares, quehacer doméstico o usos recreativos de TIC en el entorno de estudio.

4. A modo de conclusión

Se demuestran inercias en la educación superior que se trasladaron a la modalidad a distancia, y las tensiones entre necesidad de continuar educando, modelos de enseñanza y abordajes de la situación inédita. Alcántara Santuario (2020) sostiene que hubo muchas confusiones e improvisaciones, y administradores, profesores y estudiantes pusieron en juego estrategias para implementar aprendizajes en línea. Entiende que muy pocas universidades estaban preparadas para trasladarse a la virtualidad abruptamente pues “requiere sistemas efectivos de gestión de aprendizaje, instalaciones de videoconferencias y personal académico con experiencia en la educación a distancia” (76-77). Además,

la pandemia remarcó profundas desigualdades educativas y económicas existentes (Trejo-Quintana, 2020), entre ellas el acceso a conectividad de calidad. Hubo una enseñanza remota de emergencia (Hodges et. al., 2020) donde los profesores hicieron lo que pudieron y los estudiantes reflexionaron sobre cómo los afectó sus ensayos o improvisaciones.

En la autogestión del estudio, es usual la tensión concentración-distracción. Los estudiantes tienen que comprometer esfuerzos ya que el aprendizaje es un proceso activo, social y voluntario (Davini, 2008) y sólo pueden aprender si se ponen en rol de estudiantes y elaboran y cumplen sus tareas (Contreras Domingo, 1994). Núñez y Aguirre (2018) detectan que los estudiantes aseguran “estar a un clic” de la información y de la distracción, por lo que se trata de una tentación recurrente. En confinamiento, se complejiza esta situación. Son conscientes de la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo en sus carreras por lo que se resisten, a través de diferentes estrategias. Se agrega el hecho de que las pantallas no garantizan aprendizajes ni desarrollo de competencias digitales (Desmurget, 2020), en un contexto en que los procesos de estudio se dieron casi exclusivamente mediados por ellas.

Durante un tiempo donde sin pantallas e Internet no era posible continuar estudiando, se complejizó esta tensión igual que para el resto del mundo, ante una sensación generalizada de que “hay que continuar” como si nada ocurriera. ¿Era necesario seguir siendo productivos a pesar del encierro, la enfermedad y la muerte? Para Álvarez González (2020: 276): se debe aprovechar cómo afecta la emergencia sanitaria a la educación para replantear valores y concepciones que repercuten en sus prácticas: “un buen comienzo es romper con el matrimonio entre capitalismo y educación, (...) (que) nos lleva a decir, de manera casi inconsciente, que la educación no puede parar. ¿Por qué no puede parar?”.

Se reconoce el esfuerzo docente por continuar educando, cometieron errores y muchos pueden disculparse. Especialmente, el esfuerzo estudiantil por seguir, pues seguramente pusieron en juego más voluntad que saber técnico para estudiar a distancia. A las familias que han perdido tanto. Y a la Universidad Pública pues por este carácter, más allá de sus defectos, fue un lugar seguro en medio de la crisis social y económica.

Referencias

- Alcántara Santuario, A. (2020) Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En IISUE (Ed) *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 75-82). Ciudad de México: UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Álvarez González, F. J. (2020) Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento. En IISUE (Ed) *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 271-279). Ciudad de México: UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Contreras Domingo, J. (1991). Capítulo 1 “La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje”. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, España: Akal.
- Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*; (1ra. Reimp.) Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Barcelona. Península.

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.

Núñez, P. M. y Aguirre, M. L. (2018) “Las prácticas de estudio en los jóvenes universitarios, nuevos contextos y nuevas subjetividades”. *IV Congreso Nacional y Latinoamericano de REDAPES, “Innovaciones y continuidades en la Educación Superior”*. Buenos Aires.

Trejo-Quintana, J. (2020) La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En IISUE (Ed) *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 122-129). Ciudad de México: UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Desigualdades Educativas en torno a la TICs: miradas hacia escenarios pos pandemia

Jorge Rubén Lorenzo, FFyH, jlorenzo262@gmail.com

Vanesa López Vijarra, FFyH, correo electrónico

Palabras clave: Organización Escolar; Pos pandemia; Virtualidad; Evaluación.

Contenido

La pandemia de COVID-19 impactó en el sistema educativo y sus efectos continúan siendo estudiados. Las alternativas al vaciamiento escolar se dirimieron en dos frentes: la continuidad pedagógica y la suplantación de presencialidad por virtualidad. Esto último, implicó la apropiación de TICs para sostener el cursado y la acreditación de los saberes. Estos fueron puntos críticos en el traspasamiento de contenidos mediados por dispositivos digitales. Una de las iniciativas para acercar información cuantitativa para la toma de decisiones durante pandemia, fue el proyecto PISAC COVID 19, lanzado por la Agencia I+D+i, que generó un instrumento para comprender y pensar a futuro las transformaciones sociales arrastradas por la pandemia. Basados en la Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica, se planteó una línea de indagación sobre: a) continuidades y interrupciones en las evaluaciones de los aprendizajes y b) apropiación y uso de la tecnología, por parte de docentes de nivel medio.

Datos de documento previos destacan aspectos relevantes, de los cuales subrayamos los siguientes: a) todas las escuelas sostuvieron su trabajo; el 95% de los hogares recibió propuestas pedagógicas durante el período del aislamiento. Los tiempos de adecuación fueron variados según jurisdicciones y escuelas. La mayoría de las instituciones (79%), declaró que pudo organizar el intercambio con sus estudiantes en dos semanas. El 16% restante tardó un mes, y un 5% no logró adecuar su propuesta. Los equipos directivos y el cuerpo docente, revisaron y adaptaron contenidos. La reorganización fue para poder

ofrecerla en modalidad virtual. Casi la mitad de los directivos (49%) señaló que continuó con la secuencia planificada antes de la emergencia sanitaria, más en el nivel inicial (58%) y menos en el secundario (39%). Estos son indicativos de la dificultad que tuvieron en el nivel medio para repensar las actividades áulicas en un nuevo formato. Entre la reorganización de contenidos, se destaca la falta de respuestas en cuanto a la evaluación (Fardoun y colaboradores, 2020; Informe CEPAL, 2020).

Álvarez, y colaboradores (2020), señalan la preexistencia de brechas en el acceso a recursos digitales, en la población estudiantil y docente, que profundizó la segmentación educativa. Las investigaciones que focalizaron en los modelos pedagógicos en la virtualidad, señalan el uso del aprendizaje autorregulado (Chávez y Miramontes, 2021; Zambrano, 2016; Mazzintelli, Maturana y Macías, 2007). El nivel medio fue el que registró mayores dificultades para mantener los contenidos curriculares básicos, promover una adaptación de los mismos a las realidades de cada escuela e intentar llegar a la mayor población estudiantil, en el menor tiempo. Al analizar la puesta en práctica de la educación a distancia, los testimonios dan cuenta de: la brecha digital, de desigualdades socioeconómica entre estudiantes que asisten a distintos tipos de escuelas, los recursos tecnológicos, la preparación de los docentes, las dificultades económicas de las familias, como causas de abandono y desigualdad educativa durante el confinamiento (Schwal, 2021).

En esta investigación se analizó la ENCP de directivos y docentes, con la finalidad de describir el estado de situación por el que atravesó: a) la planificación de la evaluación en tiempo de aislamiento; b) las limitaciones materiales del docente (apropiación tecnológica); y c) la organización de la propuesta educativa. Específicamente, el interés fue develar la manera en que el equipo directivo junto con los docentes, llevaron adelante la planificación de las evaluaciones de los aprendizajes y mediante qué instrumentos se implementó la acreditación. Conocer las limitaciones en recursos tecnológicos o falta de experticia para su utilización, que operaron como obstáculos en el vínculo pedagógico. Identificar los aspectos más importantes que entorpecieron la organización de la propuesta educativa, especialmente aquellas que estuvieron mediadas por la tecnología. La fuente de información consultada para este trabajo es la ENCP. Los datos están disponibles en el repositorio del Ministerio de Educación de la Nación: a) documento metodológico; b) base de datos de encuesta a Directivos, Docentes y Hogares de alumnos de educación secundaria. La base analizada consta de 6728 docentes de las 24 jurisdicciones que respondieron la encuesta por el nivel secundario. Según el documento metodológico, se emplearon ponderadores por los siguientes estratos: a) tamaño de la jurisdicción, b) nivel, c) área de enseñanza, d) sector y e) ámbito.

Los análisis estadísticos se realizaron considerando 11 respuestas cerradas de la ENCP, para este trabajo se presentan los resultados obtenidos en las siguientes: a) ¿Qué tipo de evaluación utilizó con mayor frecuencia en la acreditación del ciclo lectivo 2020?; b) ¿Dispone de equipamiento adecuado para realizar sus tareas habituales?; y c) Considerando el siguiente listado de dificultades que puede haber tenido durante el ciclo lectivo 2021 ¿en qué grado considera que inciden en su actividad docente? Las respuestas fueron desagregadas por sector de gestión como principal variable. El análisis estadístico comparó tablas de frecuencia multinivel, cuya significación se estimó por coeficientes de asociación basados en la distribución chi cuadrado, utilizando el método de máxima verosimilitud. Los fundamentos del algoritmo de iteración para detectar diferencias significativas pueden encontrarse en Grasso (1999), su fundamento matemático en Sierra Bravo (1981), y la implementación del script para SPSS 23 puede consultarse en Stehlik-Barry, (2017).

Los resultados más importantes obtenidos pueden resumirse en los siguientes puntos: a) las pruebas escritas y orales se reemplazaron por el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes; b) destaca la utilización del trabajo práctico como dispositivo acreditador. Algunas diferencias se encontraron según el sector de gestión de las escuelas, especialmente en evaluaciones orales y la producción de

recursos audiovisuales, posiblemente debido a la mejor dotación tecnológica del alumnado en el sector de gestión privada; c) se encontraron diferencias en el piso tecnológico, tanto de estudiante como docentes de los dos sectores de gestión. Los docentes de escuelas estatales fueron los que reportaron más problemas de conectividad que limitaron sus estrategias de enseñanza. Idéntica situación afectó a los estudiantes de ese sector, agravado por la falta de materialidades auxiliares a la propuesta virtual; d) en las escuelas estatales las dificultades de conectividad o la falta de recursos para el uso de datos móviles, fueron compensadas por otros materiales (cuadernillos, programas educativos de radio y TV); d) los problemas organizacionales de las instituciones afectaron a casi la mitad del cuerpo docente, independientemente del sector de gestión analizado. Estos problemas se debieron a la disponibilidad de tecnología apropiada. La única circunstancia que dejó peor posicionadas a las escuelas de sector privado, fue la implementación del modo semipresencial o burbujas durante el retorno paulatino a las aulas.

Para finalizar, se destaca la adaptación de los contenidos curriculares a necesidades y ritmos de aprendizaje del estudiantado. Aquí se observó que menos de la mitad de los docentes (independientemente del sector de gestión), consideró este aspecto. Es posible que cuestiones particulares de los alumnos, en cuanto a sus procesos de aprendizaje, no hayan podido ser incluidos en modalidades que no garantizan el encuentro en un espacio común presencial.

Quedan interrogantes en período pos pandemia, especialmente referidos a políticas públicas destinadas a compensar el retraso en los aprendizajes, las dotaciones técnicas de las escuelas, la formación docente y la inclusión de la virtualidad como nueva materialidad. Se destaca una primera iniciativa con la evaluación del operativo Aprender, que intentó cuantificar la calidad de los aprendizajes alcanzados y estará disponible en 2023. No obstante, siguen abiertos los interrogantes planteados.

Referencias bibliográficas

Fardoun, H., González-González, C. S., Collazos, C. A., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. doi:10.14201/eks.23437

CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.

Chávez, E. y Miramontes, S. (2021). Hábitos de estudio de los estudiantes de secundaria durante la pandemia. *Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, 3(2), 40-44. <https://doi.org/10.22402/j.redes.unam.3.2.2021.410.40-44>

Zambrano, C. (2015). Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software. *Formación Universitaria* (9) 3, 51-60.

Mazzintelli, C.A., Maturana, C.I, y Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias. *Enseñanza de las ciencias* (25) 2 , 217- 228.

Schwal, M. A. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56.

Grasso, L. (1999). Introducción a la Estadística en Ciencias Sociales y del Comportamiento. Editorial de la FFyH, UNC.

Sierra Bravo, R. (1981). Ciencias Sociales. Análisis Estadístico y Modelos Matemáticos. Madrid. Editorial Paraninfo.

Stehlik-Barry, K., & Babinec, A. J. (2017). Data analysis with IBM SPSS statistics. Packt Publishing Ltd.

Tecnologías digitales en la educación primaria: saberes y prácticas docentes desde una perspectiva integral

Natalia Monjelat, IRICE (CONICET-UNR), monjelat@irice-conicet.gov.ar

Contenido

Los procesos de incorporación de tecnología en el ámbito educativo son fenómenos complejos que traen aparejadas tensiones diversas generadas por una multiplicidad de variables intervinientes. En este contexto, se espera que los profesores sean altamente competentes en el diseño de entornos de aprendizaje mediados por las TIC y las enseñen a sus estudiantes (Díaz-Barriga, 2008). Sin embargo, el concepto de “competencia digital docente” continúa siendo ambiguo y funciona en muchos casos como sinónimo de otros conceptos, sin que quede clara su definición y alcance (Pettersson, 2018; Skantz-Åberg et al., 2022).

Por otra parte, aunque la presencia de tecnologías no garantiza su uso, la integración de las TIC en la educación básica argentina posee una larga historia, resultado de diferentes programas y proyectos (Benitez Larghi, 2020; Tedesco et al., 2015). Sin embargo, los estudios previos señalan que la disponibilidad de dispositivos y recursos TIC en las escuelas primarias del país no es homogénea y se resaltan diferencias importantes incluso entre las regiones del mismo país. Por ello resulta necesario realizar estudios en contexto, que permitan describir las situaciones reales de acceso, uso y competencia en el manejo de TIC.

Por otro lado, se observa que en general los estudios sobre competencias tecnológicas docentes se centran en describir y explorar las limitaciones de los docentes para el empleo de las tecnologías. Sin embargo, Selwin (2011) afirma que la digitalización de la escolarización no puede entenderse solo desde la perspectiva de las deficiencias de los docentes, sino que debe discutirse desde una perspectiva holística que tenga en cuenta el papel de la educación en la sociedad y los muchos actores involucrados en diferentes meso y macro niveles.

Partiendo de estos antecedentes, se ha elaborado un proyecto cuyo objetivo general es describir y analizar las competencias digitales de docentes de educación primaria desde un enfoque integral que considere los diferentes sistemas y actores relacionados con el desarrollo y puesta en obra de las mismas. Interesa explorar y describir estas competencias, considerando particularmente el punto de quiebre que ha supuesto el periodo de pandemia y aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). ¿Qué de esas experiencias “vino para quedarse”? ¿Se han desarrollado competencias a raíz de este evento? ¿Cómo se traducen estas competencias en el diseño de estrategias pedagógicas a implementarse

en las aulas? ¿Qué factores o variables se relacionan con la posibilidad de desplegar las competencias digitales en diferentes contextos?

Para el logro de los objetivos se ha diseñado un estudio de caso exploratorio y descriptivo (Yin, 2003), enmarcado en el enfoque de la metodología cualitativa y la investigación-acción (Elliot, 2000) tomando aportes de la etnografía (Anderson-Levitt, 2006).

El trabajo de campo comenzó a desarrollarse en el segundo semestre de 2022, en una escuela primaria de la provincia de Santa Fe. La primera fase del estudio, con un objetivo diagnóstico y de toma de contacto con la institución, incluyó inicialmente un trabajo con los miembros del equipo directivo (directora y vicedirectora), quienes participaron de la realización de entrevistas semi-dirigidas y a quienes se les administró la “propuesta de autodiagnóstico institucional para el desarrollo de las migraciones digitales” (Cardozo, 2013). Asimismo, se trabajó con el equipo docente de la escuela (n=25), quienes completaron un cuestionario auto administrado sobre competencias digitales docentes, organizado en torno a 6 áreas, propuestas por el marco de referencia DigCompEdu (Redecker, 2020), (figura 1).



Figura 1. Marco DigCompEdu.

El análisis de estos cuestionarios reveló que las áreas donde los docentes se ubican mayormente en los niveles iniciales serían el área de la pedagogía digital, el área vinculada al desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes y el área de evaluación.

Luego de esta instancia se convocó al cuerpo docente a participar de un espacio de reflexión y acompañamiento para quienes estuvieran interesados en ampliar sus competencias digitales docentes. A los interesados (13 docentes) se les propuso una entrevista inicial semi-dirigida que buscó mediante preguntas abiertas recuperar las trayectorias docentes, prácticas tecnológicas cotidianas, experiencias previas de trabajo con tecnologías digitales, etc. El análisis preliminar de estos instrumentos señala diversas prácticas tecnológicas. Por ejemplo, se destaca el uso de vídeos o de audios, que son empleados generalmente como instancias motivadoras o el envío de material digital por medio de grupos de WhatsApp. Asimismo se observa que la planificación de las clases se suele llevar adelante en una computadora, a partir de la búsqueda de recursos en línea, donde se destacan espacios específicos tales

como grupos de Facebook, perfiles de Instagram o páginas gubernamentales desde los cuales se recuperan propuestas didácticas, actividades y materiales para el diseño y desarrollo de las clases. Se observa asimismo como estas prácticas son llevadas a cabo mayormente con dispositivos aportados por los propios docentes (sus computadoras, celulares, parlantes, etc.) ya que aunque la escuela cuenta con un aula móvil del programa Primaria Digital, el estado de las netbooks así como la conexión de internet de la escuela son deficitarios. La mayoría de los docentes no cuentan con formación específica en tecnología ni tampoco la han recibido en sus formaciones docentes. Asimismo, se ha podido observar que durante la pandemia la mayoría exploró y puso en práctica múltiples recursos tecnológicos tanto para la planificación como para el desarrollo de las clases, pero a día de hoy, la gran mayoría de esas prácticas se han discontinuado.

Estos resultados, aún preliminares, han dado lugar a instancias de seguimiento a través de observaciones de clases y entrevistas, donde los docentes participantes del proyecto comenzaron a interesarse por diferentes formas de ampliar su repertorio de prácticas tecnológicas y por el desarrollo de sus competencias. Se espera continuar documentando estos procesos para avanzar en una comprensión profunda de las tensiones que se presentan en torno al desarrollo de las competencias digitales docentes en el contexto de la educación primaria.

Referencias bibliográficas

- Anderson-Levitt, K. M. (2006). Ethnography. En J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 279-296).
- Benitez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina: una mirada sobre los conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad. *Revista de Ciencias Sociales*, 33, 131 – 154.
- Díaz-Barriga, Frida (2008), TIC y competencias docentes del siglo XXI. En Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 139-154.
- Cardozo, F. (2013). Capítulo 2. Propuesta de autodiagnóstico institucional para el desarrollo de las migraciones digitales. En R. Cabello (Ed.), *Migraciones digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas* (pp. 49-78). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Elliot, J. (2000). ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? En *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3). <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. En *Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017)*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/24685/19/0>

- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. Routledge.
- Tedesco, J. C., Steinberg, C., & Tófaló, A. (2015). *La integración de TIC en la educación básica en Argentina*. Unicef.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

La continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: un estudio sobre los modos de inclusión de TICs en la escolaridad de nivel primario

Jorgelina Yapur, Universidad Siglo 21, jorgelinayapur@gmail.com

Sandra Gómez, Universidad Siglo 21, sgomezvinales@gmail.com

Palabras clave: continuidad pedagógica, educación remota, inclusión de TICs, educación primaria, desigualdad

El avance de la pandemia por coronavirus durante el 2020 en nuestro país, nos impuso de forma sorpresiva y acelerada recurrir a la incorporación/inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) como soportes y herramientas imprescindibles para continuar enseñando y aprendiendo en los períodos de aislamiento social obligatorio y preventivo. El estudio pretendió contribuir a la producción de saberes en el campo pedagógico a partir de tomar como objeto de estudio las modalidades que ha asumido la escolaridad en escuelas primaria de la provincia de Córdoba a raíz de la emergencia sanitaria, la que ha visto interpelada a las escuelas a propiciar la continuidad pedagógica mediante el uso de diversos dispositivos tecnológicos. Este indaga sobre las formas inclusión de las TICs durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio, medida sanitaria tomada durante el año 2020, producto de la pandemia. Algunos de los interrogantes que impulsaron la investigación fueron los siguientes: ¿Cuáles son los modos de incorporación de las TICs en las escuelas primarias de la provincia de Córdoba en tanto que medios para garantizar la continuidad pedagógica? ¿Cuáles son los dispositivos/herramientas tecnológicas con las que cuentan las instituciones educativas para la continuidad pedagógica mediante la inclusión de TICs? ¿Con qué recursos institucionales contaron los y las docentes para realizar el diseño y acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de actividades? La mediación de la enseñanza a través de TICs ¿Ha generado modificaciones en el vínculo docente – estudiantes –familias? ¿Qué estrategias y TICs han utilizado los docentes para propiciar la continuidad pedagógica y la adquisición de saberes durante el período de aislamiento social? ¿Qué apreciaciones tienen directivos y docentes sobre la enseñanza mediada exclusivamente por las TICs en torno a la continuidad pedagógica?

La investigación se propuso realizar una aproximación sobre los modos de incorporación de las TICs en las escuelas de nivel primario en tres escuelas de la provincia de Córdoba; indagar sobre

los recursos tecnológicos institucionales (plataformas, aulas virtuales, mails, etc) puestos a disposición para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes; relevar los modos de inclusión de las TICs por parte de los docentes ; relevar apreciaciones de los directivos y docentes sobre las posibilidades y limitaciones de la educación mediada por TICs; sistematizar apreciaciones de los docentes sobre las formas de acompañamiento escolar de las familias durante el período de ASPO.

El estudio se realiza desde un enfoque socioantropológico, el que recupera la singularidad de las experiencias transitadas desde la perspectiva de los agentes involucrados en ellas. El aislamiento social, preventivo y obligatorio ha impactado en todos los aspectos de nuestras vidas y también en la escuela. Esto puso en jaque los modos habituales de organización laboral, y nos desafió a enseñar y a aprender en el marco de una educación remota que nos enfrentó al desafío de garantizar el derecho a la educación. Al respecto, Daniel Korinfeld (2020) sostiene que nos encontramos ante una situación disruptiva, que nos altera, nos conmueve, desregula y desestabiliza. Sin lugar a dudas, en este particular contexto, el acompañamiento a las trayectorias escolares se ha constituido en un tema de inminente relevancia. Desde los aportes de Masschelein & Simons, (2004) la escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Ese espacio y tiempo escolares se han visto trastocados, y del mismo modo la igualdad promovida a partir de estos. Por lo que la imposibilidad de encuentro en la organización escuela ha alterado las formas y los medios regulares de acompañamiento. A los fines de estudio se tomaron como caso tres instituciones que brindan servicios educativos de nivel primario, se seleccionaron el primer y el sexto grado de la escolaridad. Se han realizado encuestas y entrevistas con preguntas abiertas a equipos directivos y docentes. En esta presentación haremos foco en uno de los aspectos indagados referido a los modos de inclusión de la tecnología en escuelas primarias para promover la continuidad pedagógica.

En lo que respecta a la disposición tecnológica con las que contaron las instituciones para afrontar el período de educación virtual – remota que se extendió durante todo el período escolar 2020, podemos advertir, a raíz de las entrevistas realizadas, que en los casos en los que se contó con plataformas virtuales, éstas se constituyeron en espacios que posibilitaron una mejor organización de las prácticas de la enseñanza y de la comunicación institucional. Al respecto, la institución privada con subvención estatal, ha contado con ella desde los inicios de la escolaridad remota, ya que disponía de este recurso desde el con antelación a la emergencia sanitaria, mientras que la institución de gestión privada sin subvención estatal pudo incluir una plataforma virtual como organizador de la comunicación hacia mediados del 2020. En lo referido a la escuela pública, al no contactar con plataforma virtual en ningún momento de la escolaridad remota, la comunicación ha estado sostenida por los recursos tecnológicos personales de los docentes, principalmente su teléfono y computadora. En este último caso, las clases mediadas por TICs fueron complementadas con la entrega de cuadernillos diseñados desde nación para garantizar la continuidad pedagógica en sectores sociales vulnerables con poco o nulo acceso a la tecnología. La inclusión de tecnología en el sostenimiento de la escolaridad ha sido dispar y gradual. Las tres instituciones seleccionadas han sostenido la escolaridad a través de la incorporación de variados dispositivos, los que no excluyeron en algunos casos los encuentros de tipo presencial y las visitas a los domicilios de los/las estudiantes en las situaciones en las que no se producía el encuentro virtual.

En lo que concierne a las posibilidades y las limitaciones de la educación remota mediada principalmente por TICs se destacan ciertas recurrencias en las apreciaciones de los docentes. En cuanto a las posibilidades se menciona la oportunidad para las familias de organizar el acompañamiento de los estudiantes en franjas horarias flexibles, mediante la administración y organización del desarrollo de las actividades escolares en el hogar durante los momentos

domésticos disponibles. También se manifiesta, la oportunidad de capacitarse en el manejo de nuevos dispositivos tecnológicos que permiten generar nuevos escenarios para el aprendizaje y la enseñanza mediadas por las TICs. En cuanto a las limitaciones se destaca la ausencia en el acceso a los dispositivos tecnológicos por parte de las familias, los estudiantes y los docentes. La precaria señal de internet en algunas zonas en las que se encuentran los estudiantes, lo que imposibilitó sus participaciones en las videollamadas. La dificultad para el docente de corroborar si las evidencias de aprendizaje (resolución de tareas y actividades) fueron resueltas por los niños/as o por los adultos para el cumplimiento de lo solicitado desde el ámbito escolar.

Referencias bibliográficas

Korinfeld, D. (2020). Coordenadas conceptuales para pensar las instituciones [Sesión de conferencia]. Maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Masschelein, J y Simons, M. (2004) ¿Qué es lo escolar? *En Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (pp. 10 - 48). Buenos Aires: Miño & Dávila.

Las propuestas audiovisuales ofrecidas durante la primera infancia a niños y niñas con discapacidad intelectual en la Ciudad de Córdoba. Una mirada desde la Educación Especial

**Marianela Crespin, Facultad de Educación y Salud UPC,
marianelacrespin@upc.edu.ar**

Palabras clave: Propuesta Audiovisual - Cuidadores primarios - primera infancia - Educación Especial

Introducción

El presente resumen ampliado busca socializar los avances realizados en el marco del plan de trabajo titulado “Las propuestas audiovisuales ofrecidas durante la primera infancia a niños y niñas con discapacidad intelectual en la Ciudad de Córdoba. Una mirada desde la Educación Especial”. El mismo apunta a indagar las prácticas y sentidos en torno a las propuestas audiovisuales que ofrecen los y las cuidadores de niños y niñas con discapacidad intelectual, en la ciudad de Córdoba. El plan de trabajo se enmarca en el Proyecto “Las propuestas audiovisuales infantiles ofrecidas a niños y niñas durante la primera infancia en sectores vulnerables de la provincia de Córdoba: la construcción del cuerpo puesta en juego”, dirigido por Cintia Weckesser quien, a su vez, es directora de la beca de quien escribe.

Nuestra investigación se inscribe en la tradición cualitativa que busca, en primer lugar, registrar y comprender las prácticas y sentidos que construyen los sujetos abordados, poniendo en juego herramientas sociológicas y del análisis del discurso. Los datos construidos serán problematizados desde una perspectiva de derechos y de la inclusión, recuperando los marcos interpretativos que provee la educación especial sobre discapacidad intelectual.

Entendemos por propuestas audiovisuales a aquellos ofrecimientos que tienen que ver con un dispositivo tecnológico como televisión, teléfono móvil, tablet o computadora; con cierto contenido audiovisual (película, serie, programa de televisión, video en red social, video musical, entre otros). Esto supone...particulares condiciones de consumo, es decir, modos de ofrecer, de seleccionar contenidos, de regular su uso, de compartir o no lo que se ofrece, de recrearlo en otras instancias como el diálogo, el dibujo o el juego.

En relación a la definición de persona con discapacidad, retomamos la expresión de la Convención de los Derechos de la Persona con Discapacidad que en su Artículo 1º, inciso 2º, donde dice: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás” (2006). Por su parte, la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo define el tipo de discapacidad que abordamos en este plan de trabajo, la discapacidad intelectual, como “un estado individual que se caracteriza por presentar limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, y por ser originada antes de los 18 años” (2011). Es decir, la persona con discapacidad intelectual es aquella en la que confluyen un funcionamiento intelectual inferior a la media y limitaciones significativas en áreas de la vida como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el autocuidado, las relaciones sociales y la vida independiente.

Problematización e instrumentos

Desde la perspectiva de la educación especial, emerge un conjunto de interrogantes iniciales:

¿las propuestas audiovisuales ofrecidas en el contexto familiar a niños y niñas con discapacidad intelectual resultan accesibles, de fácil comprensión, reconocen diversidad de sujetos, garantizan el derecho al entretenimiento, el acceso a la información y a la educación en igualdad de condiciones?, ¿en qué condiciones se seleccionan y se ofrecen?, ¿qué expectativas circulan en el entorno familiar en torno a esas propuestas?, ¿qué procesos de transformación presentan y promueven en estos niños y niñas? Estos interrogantes fueron los ejes, indicadores para la construcción de los instrumentos y posterior clasificación de los datos obtenidos.

Está en curso una investigación cualitativa (Vasilachis, 2006, 2009) en cascada (Galeano Marín, 2004). Es decir, una profundización gradual y escalonada de la indagación. En una primera etapa, se reclutaron y seleccionaron tres responsables primarios, mamás de niños de 7 años con autismo, y en la segunda etapa, se avanzó en el trabajo de campo profundizando a través de la aplicación de los instrumentos. Se combinaron entrevistas estructuradas implementadas durante la etapa de relevamiento y selección de las agentes sociales (Martínez Salgado, 2011), con entrevistas semiestructuradas implementadas durante la etapa de profundización.

Trabajo de campo

En esta instancia, se propone presentar algunas reflexiones sobre las expectativas que circulan en torno a las propuestas audiovisuales, ya que los datos obtenidos todavía se encuentran en proceso de clasificación y escritura.

En principio solo hacían referencia al entretenimiento, un aliado para los momentos en que el niño estaba aburrido, sin saber qué hacer, se habían agotado los ofrecimientos de otro tipo o requerían que

los niños permanecieran quietos y tranquilos. Pero al indagar un poco más sobre ello, entrando en el ámbito de la educación, juega un rol importante en las expectativas de estas mamás, que sus hijos aprendan de las mismas. Las tres sostenían que sus hijos aprenden por repetición de aquello que ven y escuchan, poniendo a la propuesta audiovisual como la principal responsable de dichos aprendizajes:

“[...] Él aprendió los colores y los números viendo videos. Empezó a repetir los nombres de lo que veía, él aprende por repetición, entonces a mi me sirvió eso, por ejemplo a él le gusta mucho plim plim, entonces le ponía muchas veces el plim plim de los números y él así aprendió los números [...].”

“[...] Aprendió los números, las letras del abecedario viendo videos. En un momento cuando era más chiquito le gustaba mucho el loro Larry. Larry es más educativo me parece y tiene muchos videos, de número, de letras, tiene de medios de transporte y además. Ha aprendido un montón de cosas de ahí [...].”

Y no solo la propuesta como principal responsable de sus aprendizajes académicos, sino también sociales y comunicacionales:

“[...] recuerdo en algún momento con la DAI y con la AT que estaba en el Jardín en un momento algo que ellas le dijeron que no, el se enojó y les dijo que "Pato y Eli ya no eran mejores amigos" (Serie infantil Pocoyo) onda la cagaste ahora ya no soy más tu amigo. Yo me doy cuenta que cuando él no está pudiendo expresar lo que a él le pasa, busca esos recursos [...].”

“[...] él aprende por repetición y lo ha visto tantas veces que comenzó a hacer cosas que él ve en los dibujitos: jugar a la pelota, saltar en el charco, comer diferentes cosas [...].”

Ven una y otra vez el mismo video, y si bien se pueden evidenciar aprendizajes, también consideran que el contenido los limita en aquello que aprenden y al no haber un contenido similar pero más avanzado, por ejemplo pasar de los números del 1 al 10 a los números del 10 al 20 en el mismo formato, los niños se quedan solo con ese aprendizaje. De igual manera ponen en duda si después de haber visto tantas veces un mismo video los entretiene o solo lo hacen por costumbre. Manifiestan que les gustaría que hubiera una mayor cantidad de propuestas audiovisuales educativas que sean accesibles, es decir, de fácil acceso, pero principalmente que no tenga una sobrecarga de estímulos e información, y se interrogan sobre la falta de oferta libre y abierta en canales de aire que hay de este tipo.

Referencias bibliográficas

AAIDD (2011). Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social. Madrid: Alianza Editorial.

Echeita, G.; Ainscow, M. La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de La Lengua y La Literatura, v. 12, p. 26-46, 2011. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/661330>

Galeano Marín, M. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. La Carreta editores.

Martínez Salgado, C. (2011) “El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias.” Artículo electrónico. Scielo. pp. 613-619.

Ministerio de Educación de La Nación (2009). Educación Especial, una modalidad del sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1.

Naciones Unidas (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa

Ed. Biblioteca de Educación.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social.

*Crespin Marianela, becaria EVC - CIN 2021. Toma de posesión de beca septiembre del 2022. Profesorado Universitario de Educación Especial, Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.

Una mirada desde las perspectivas docentes acerca del uso de tecnología en nivel inicial

Díaz, Paula. Irice-Conicet, pdiaz@irice-conicet.gov.ar Raynaudo, Gabriela. Irice-Conicet, graynaudo@gmail.com Peralta, Olga. Irice-Conicet, peralta@irice-conicet.gov.ar

Palabras clave: Perspectiva docente, tecnología, nivel inicial, aprendizaje

Contenido

Este estudio forma parte de una investigación más amplia, surge de la necesidad de entender las perspectivas de los docentes sobre el uso educativo de la tecnología, que se considera ampliamente relacionado a cómo se la utiliza en las escuelas infantiles. Las preguntas que se abordan son: ¿Cuál es la perspectiva de los docentes de nivel inicial sobre el uso de la tecnología digital en el aprendizaje? ¿Qué prácticas educativas implementan?

¿La tecnología se utiliza como una herramienta de aprendizaje o con fines recreativos?

La tecnología digital ha ido ganando terreno volviéndose cada vez más accesible. Sin embargo, muchos docentes no adaptaron su enfoque pedagógico y utilizan materiales analógicos. Los docentes de nivel inicial que integraron la tecnología aprovechando su potencial generalmente se vieron influenciados por sus propias oportunidades e intereses (Stone Wiske, 2006).

Organismos nacionales e internacionales recomiendan el uso cero de pantallas en menores de 2 años, para luego reducir el tiempo, controlar los contextos de uso, seleccionar contenido y actividades de calidad (Academia Americana de Pediatría, 2016; Sociedad Argentina de Pediatría, 2017). A partir de la pandemia se puso énfasis fundamentalmente en el tiempo de exposición (Organización Mundial de la Salud, 2019; Sociedad Argentina de Pediatría, 2020). La inclusión de tecnología como práctica educativa y de comunicación tiene que basarse en las habilidades cognitivas de sus destinatarios considerando, también, las posibilidades socioeducativas que provee el contexto. Sumado a ello, las imágenes digitales provistas por dispositivos tecnológicos constituyen un desafío para la comprensión simbólica de los niños pequeños (Sartori y Peralta, 2022). Muchas políticas y prácticas educativas de innovación tecnológica incluyen la implementación de tecnología en nivel inicial. Pero esta innovación carece de fuerza suficiente ya que no se trata solo introducir la presencia de tecnología en las aulas (Kucirkova, 2014). La forma en que los docentes perciben la tecnología, su formación y sus

concepciones los colocan como mediadores frente a su uso en el aprendizaje (Neiderhauser y Stoddart, 2001).

La investigación sobre el uso de tecnología en entornos preescolares es acotada, ya que la mayoría está aplicada a educación primaria y secundaria. Sin embargo, los programas gubernamentales promueven su inclusión en nivel inicial, pero, en general, se ha reportado un uso poco frecuente de tecnologías (Vockley y Lang, 2011; Wartella et al., 2013). Asimismo, los dispositivos digitales suelen utilizarse para reproducir prácticas tradicionales (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2013).

En una investigación en curso sobre la comprensión simbólica de imágenes de realidad virtual (Díaz y Peralta, en preparación), complementariamente se aplica un cuestionario a docentes de las salas de escuela infantil donde se realiza el estudio, sumando también a otras instituciones. El cuestionario tiene como objetivo indagar acerca del uso y percepción de la inclusión de tecnología en el preescolar. Los resultados informados a continuación corresponden a datos parciales del cuestionario.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo, transversal. Participaron, hasta el momento, 31 docentes de nivel inicial de San Lorenzo, Funes y Rosario, provincia de Santa Fe. Se confeccionó un cuestionario que indaga el uso y percepción docente sobre el empleo de tecnología en aulas de 4 y 5 años. El mismo fue enviado por un formulario de google.

El cuestionario recorre tres dimensiones: disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos; uso infantil de tecnología ;y percepciones de docentes acerca del uso de tecnología en salas de 4 y 5 años. La dimensión percepciones docentes se realizó a partir de una adaptación del cuestionario utilizado por Dong (2014).

Resultados y conclusiones

Entre las opiniones más populares de las docentes se destacan los posibles beneficios del uso de tecnología digital en el aprendizaje y desarrollo de los niños, considerando que ofrecen oportunidades para ampliar el acceso a información, fomentar la interactividad y promover el desarrollo de habilidades cognitivas (74,2%) También acuerdan con que estimulan el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desarrollo del lenguaje (67,7%) al proporcionar recursos interactivos, multimedia y contextos de aprendizaje enriquecidos. Además, concuerdan con que fomentan la creatividad (71%) al ofrecer herramientas y entornos digitales que permiten explorar, experimentar y crear de manera innovadora.

Las participantes también coinciden en que la exploración libre de tecnologías genera preocupación por la falta de supervisión y la exposición a contenidos inapropiados. Las docentes coinciden en que utilizarla con un guía puede ser más beneficioso (54,8%)

Respecto a las percepciones negativas se encontraron coincidencias acerca de que el uso de tecnología en la infancia puede dañar la salud (58,4%). En cuanto al uso temprano de tecnología como base para el desarrollo de aprendizajes futuros, consideran estar de acuerdo en un 45,2%, un 45,2% en desacuerdo, mientras que sólo un 9,7% refiere estar completamente de acuerdo. En lo referido a contenidos aptos para la enseñanza en el nivel inicial aparecen opiniones divididas, por ejemplo en enseñar programación un 41,9% se mostró desacuerdo.

Con respecto a las políticas educativas de inclusión tecnológica, alrededor de la mitad de las docentes manifiestan no estar al tanto de cuáles son específicamente (51,6%). Se identificaron las barreras que dificultan el acceso de los docentes a estas tecnologías por estar almacenadas en espacios que requieren permisos, como salas especiales (35,5%) o en la dirección (35,5%).

Es importante destacar que los adultos responsables, como docentes y cuidadores, tienen un papel fundamental en guiar y supervisar el uso de la tecnología para garantizar un equilibrio adecuado entre el mundo digital con otras dimensiones del desarrollo infantil. El uso de tecnología en la infancia debe ser cuidadosamente gestionado y equilibrado con otras actividades y experiencias enriquecedoras.

Referencias bibliográficas

American Academy of Pediatrics (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138 (5), pp. 1–12.

DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science* (New York, N.Y.), 238(4833), 1556–1557. <https://doi.org/10.1126/science.2446392>

Díaz, P., & Peralta, O. Comprensión simbólica de imágenes 360° en infantes. Un estudio preliminar. En preparación.

Dong, C. (2014). Young Children's Use of ICT: Preschool Teachers' Perceptions and Pedagogical Practices in Shanghai. The University of Newcastle.

Ertmer P.A, Ottenbreit-Leftwich A. Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*. Volume 64, 2013. Pages 175-182. ISSN 0360-1315, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.008>.

Kucirkova, N. (2014). iPads in early education: separating assumptions and evidence. *Frontiers in Psychology*, 5, 715. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00715>

Niederhauser, D.S. & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 17(1), 15-31.

Organización Mundial de la Salud (2019). Directrices Sobre la Actividad Física, el Comportamiento Sedentario y el Sueño para Menores de 5 años. Washington, D.C.

Sartori, M., & Peralta, O. (2022). Children's symbolic understanding of a digital, three-dimensional, interactive image (La comprensión simbólica infantil de una imagen digital, tridimensional e interactiva). *Infancia y Aprendizaje*, 45(2), 351–381. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1989648>

Sociedad Argentina de Pediatría (2017). Bebés, niños, adolescentes y pantallas: ¿Qué hay de nuevo? *Archivos Argentinos de Pediatría*, 115 (4), pp. 404-408.

Sociedad Argentina de Pediatría (2020). Uso de pantallas en tiempos de Coronavirus, *Archivos Argentinos de Pediatría*. Suplemento Covid, pp. 142-144.

Vockley M., Lang, J. Deepening connections: Teachers increasingly rely on media and technology. Washington, DC: PBS Grunwald Associates, LLC, Bethesda, MD (2011)

Wartella, E. A., Blackwell, C. K., Lauricella, A., & Robb, M. B. (2013). *Technology in the Lives of Educators and Early Childhood Programs*. Latrobe, PA: Fred Rogers

Wiske, M. S. (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Ediciones Paidós Iberica.

La Construcción de Ciudadanía Digital en Estudiantes Secundarios de Tucumán en Pandemia

Néstor Adrián Amado,

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,

Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad Nacional de Tucumán (UNT),

nadrianamado@outlook.com

Palabras clave: Ciudadanía digital / Redes sociales / Jóvenes secundarios / Pandemia / Encuesta

Sin lugar a duda, internet ha generado, y potenciado, nuevas formas de sociabilidad en nuestra juventud. Al llegar a la adolescencia la actividad en internet se acrecienta, en especial en las redes sociales, comienza la etapa de búsqueda y grandes cambios en la que los adolescentes van construyendo su identidad, exploran y ensayan (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2021)[1].

Estas denominadas redes sociales son “comunidades virtuales”, plataformas de internet que agrupan a personas que se relacionan entre sí y comparten información e intereses comunes y cuyo principal objetivo es entablar contactos, con antiguos vínculos o para generar nuevas amistades (Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini, 2010). Además, su uso se convierte en un acto experiencial, donde los adolescentes habitan, se autodefinen, se relacionan, llegan a ser una o más identidades (Del Prete y Redon Pantoja, 2020).

Ahora bien, la participación en línea de los jóvenes se inscribe en la denominada ciudadanía digital.

Según la Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital (UNICEF y Faro Digital, 2020), la ciudadanía digital es un concepto que está en permanente construcción, ya que se encuentra estrechamente relacionado con las posibilidades y limitaciones de las TIC, que cambian y se amplían constantemente. Refiere principalmente a las actitudes y comportamientos de las personas en los espacios digitales y, al mismo tiempo, a sus derechos y responsabilidades. Implica comprender los temas culturales, económicos, políticos y sociales relacionados con el uso de las TIC, así como el desarrollo de conductas que se ajusten a los principios de legalidad, seguridad, ética y responsabilidad en el uso de Internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles. (Corvalán, 2021)

En el marco del proyecto acreditado por la Universidad Nacional de Tucumán para el período 2018-2022, “La participación estudiantil, punto de partida para la construcción de ciudadanía en las escuelas secundarias de Tucumán” (SCAIT, H610), que profundiza en los factores asociados a la construcción de la ciudadanía digital, entre otros, en los jóvenes tucumanos, se visitaron 23 escuelas seleccionadas aleatoriamente[2]. Fueron encuestados 598 estudiantes, en establecimientos de gestión estatal (490) y privada (108). En relación con el género, femeninos (54%), masculinos (42%) y una pequeña proporción que se auto perciben como “no binario”, “prefieren no decirlo” y “fluido” (2%). La mayoría de los encuestados tienen edades comprendidas entre los 17 y 19 años (97%).

Ante la pregunta sobre con qué frase los estudiantes identifican a la ciudadanía digital, la participación e intercambios y convivencia en entornos virtuales de modo respetuoso emerge como la más seleccionada (27%). En un segundo orden de magnitud, refieren al acceso a internet (15%), la participación en acciones con causas sociales mediante tecnologías de la información y comunicación (15%) y participar con opiniones en las redes sociales (13%). En tercer lugar, los estudiantes señalan la organización de actividades civiles mediante redes sociales (9%), ser parte de comunidades virtuales como gamers, de lectura, ... (9%) y la portabilidad de recurso/artefacto y acceso a internet gratuito (7%) y diseño contenido en alguna aplicación o plataforma (4%).

Las frases seleccionadas dan cuenta de una participación e implicación activa que contribuye a la construcción de una ciudadanía digital de responsable, haciendo uso de estos espacios de manera ética, informada, libre, participativa, corresponsable y siempre respetuosa de los derechos de las demás personas, para disfrutar de todas las posibilidades que las TIC ofrecen para el desarrollo personal y social. (SENAF, 2021)

Las nuevas formas de comunicación, específicamente el uso de las actuales aplicaciones, han potenciado la utilización de redes sociales, en distintas edades, a través de las cuales el ser humano se comunica e interactúa en función de sus necesidades (Pacheco Amigo, Lozano Gutiérrez y González Ríos, 2018). En este sentido, como lo plantea Morduchowicz (2021), para la mayor parte de los adolescentes, la principal función de la web es comunicacional. Por ello, el chat y las redes sociales, señala la especialista, son los medios más frecuentes para este propósito, y constituyen el principal motivo de la atracción que despierta Internet para los adolescentes: estar comunicados con sus amigos, después de la escuela.

Entre las redes sociales que los estudiantes siempre usan se destacan por su frecuencia WhatsApp (91%), Instagram (79%), YouTube (68%). También, el más mencionado uso que hacen de ellas es para entretenerse (82%). Estos resultados se mantienen en comparación con una encuesta en 2016 a estudiantes del último año de la escuela secundaria en Tucumán, donde referían a que las redes más utilizadas eran Facebook y WhatsApp, empleadas, principalmente, para la comunicación e información (Montaldo, Ferreiro, Cerisola Moreno, Zabala y Amado, 2018).

Las redes sociales han propuesto una nueva forma de interrelacionarse entre los jóvenes que presentan riesgos potenciales que, incluso, muchas veces no pueden identificar. Esta no presencialidad posibilita la creación de personajes, comunidades, actividades o juegos que ponen en riesgo a los adolescentes física y psicológicamente (Pacheco Amigo et al, 2018).

Por ello, la escuela juega un papel clave en la formación de los ciudadanos para comprender los rasgos de las prácticas discriminatorias, de exclusión, segregación, de violencias, de vulneración de derechos y accionar en favor de un abordaje que incluya el aspecto digital (Corvalán, 2021).

En la encuesta, la mayoría de los estudiantes manifiestan que no sufrieron alguna vivencia de discriminación y agresión en redes sociales (80%). El resto, señala que sufrieron alguna vivencia de discriminación y agresión en redes sociales (18%).

Este resultado llama la atención. Podría señalar, en el primer caso, una señal de alerta ante una imposibilidad de identificar los potenciales peligros del uso de las redes sociales y en el segundo, formas de relacionarse y establecer vínculos entre los jóvenes que deberían evitarse por los riesgos que implican para su desarrollo.

Por último, no dejar de mencionar que las redes sociales nos proponen un desafío a la educación digital, por lo que como educadores tenemos la responsabilidad de llevar a cabo un acompañamiento educativo que ayude a nuestros adolescentes a discernir entre lo público, lo privado y lo íntimo, considerando a la persona como un centro, con un valor que debe ser custodiado por sí mismo (González Sanmamed, Dans Álvarez de Sotomayor, Muñoz Carril y Estévez Blanco, 2022).

Referencias bibliográficas

- Corvalán, N. (2021). Construcción de Ciudadanía digital en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires (2012-2020). Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/interacciones/article/view/5535/7513>
- Del Prete, A. y Redon Pantoja, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- González Sanmamed, M., Dans Álvarez de Sotomayor, I., Muñoz Carril, P., y Estévez Blanco, I. (2022). Adolescencia y privacidad digital. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 583-603.
- Montaldo, S., Ferreiro, C., Cerisola Moreno M., Zabala A. y Amado, N. (2018). La educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la argentina del siglo XXI: desafíos y propuestas. Humanitas (UNT).
- Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V. y Ballestrini, F. (2010). *Los adolescentes y las redes sociales*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Pacheco Amigo, B., Lozano Gutiérrez, J. y Gonzáles Ríos, N. (2018). Diagnóstico de utilización de Redes sociales: factor de riesgo para el adolescente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 8(16). DOI: 10.23913/ride.v8i16.334
- Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (2021). *Ciudadanía digital: los derechos de las infancias y adolescencias, también en línea*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/dnpypi-2021-iniciativa-aunar-ciudadania-digital.pdf>

[1] El 93% de los adolescentes de nuestro país tiene acceso a internet (Morduchowicz, 2021).

[2] De octubre a noviembre de 2021.

Formación docente y agencia. Desafíos y debates actuales en torno a las TIC

Daiana Yamila Rigo, ISTE-CONICET-UNRC, daianarigo@hotmail.com

Palabras clave: transformación, recursos digitales, futuros docentes.

Contenido

El acercamiento entre los docentes y las tecnologías durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio a lo largo de la pandemia por COVID-19, fue el puntapié para construir puentes que intentaron mediar entre los encuentros y los desencuentros que definieron la relación entre educación y las TIC -tecnologías de la información y comunicación- a lo largo de décadas. No obstante, el acercamiento acaecido durante los años 2020 y 2021 no se materializó en cambios profundos y concretos al interior de los planes actuales de las carreras de formación docente. Realidad que mantiene en agenda la necesidad de incluir la enseñanza de los recursos digitales como una estrategia más para abordar los procesos de aprendizaje en diversos territorios educativos.

El reto de renovar las prácticas educativas para preparar a los futuros docentes es crucial en un debate aun mayor que implica integrar la escuela a la sociedad digital. Hace un tiempo, Sangrá y González (2004) señalaron que la incorporación de las TIC en la educación ha recorrido cuatro fases. La del equipamiento, en la cual se otorga a las instituciones educativas aparatos y conexiones necesarias para el uso de las TIC. La de la capacitación tecnológica, cuyo propósito fue que los docentes aprendieran aspectos esenciales del uso de las TIC que tuvieran al alcance. La de capacitación pedagógica para conseguir su finalidad educativa, es decir hacer un uso reflexivo de la tecnología sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y, la cuarta fase, la evaluativa, para discernir cuáles son las prácticas más adecuadas al contexto y situación educativa.

Sobre las dos últimas fases, la pedagógica y evaluativa, se da el desarrollo de la competencia digital, la confianza digital y la responsabilidad digital esenciales para integrar los recursos digitales en aulas, no sólo desde una perspectiva técnica, sino también educativa (Rigo, et ál., 2022). A decir de Passey, et ál (2018) tal capacidad empodera a las personas para que se enfrenten a las tecnologías, de modo que sientan que tienen un papel activo en la forma en que las adoptan, adaptan y utilizan de manera competente, responsable y situada.

Por eso, desde el 2020 venimos desarrollando diversas investigaciones en el marco de carreras de grado en diversos profesorado dictados tanto por universidades como institutos de formación docente, tendientes a repensar la práctica educativa con las TIC, con el fin de promover la agencia docente como capacidad esencial para dar curso a la transformación educativa más allá de la situación concreta de renovar el repertorio metodológico de los próximos formadores, con el potencial de innovar su futuro quehacer (Rigo, Llanes y Rovere, 2022). Considerando los aportes centrales de Bandura (2002), quien entiende que la agencia hace a las acciones intencionadas de los sujetos, las transformaciones, la toma de decisiones y el asumir las responsabilidades.

Concretamente, en este trabajo revisamos cinco de esos estudios (Rigo y Rovere, 2021; Rigo y Squillari, 2021; Rigo, et ál., 2022a; Rigo, et ál., 2022b; Rigo y Squillari, en prensa) para describir cómo los estudiantes, futuros formadores, interaccionan con diversos recursos digitales para planificar una clase,

describiendo cómo van transformando su relación con las TIC a medida que revisan sus modos de pensar las prácticas educativas a partir de una agencia que se moldea por la situación y el contexto con el que interrelacionan. Las investigaciones que revisamos tienen la particularidad de tener un diseño cualitativo e interpretativo, todas parten del diseño de una experiencia educativa para promover la agencia desde la inclusión de las TIC en los procesos formativos, utilizando como instrumentos de recolección de datos cuestionarios con preguntas abiertas, entrevista y narraciones. De cada uno, han participado estudiantes de diversos profesorados dictados en el marco de dos instituciones de nivel superior, a saber: Universidad Nacional de Río Cuarto e Instituto Superior María Inmaculada. Las TIC incluidas son aplicaciones educativas online, como *Kahoot*, viajes y recorridos virtuales, el uso de *quick response* (QR), redes sociales, plataformas educativas y YouTube.

Se concluye que los estudiantes, futuros docentes, a partir de sus acciones rediseñan y repiensen la práctica educativa, emergiendo momentos agentes, que Gottlieb (2012) entiende como ‘márgenes de acciones’ que los futuros docentes ejercen en sus clases, lo que significa que su práctica se flexiona y se adapta a la situación que se les presenta, incluyendo las TIC en sus planificaciones. Descubren diferentes formas de hacer las cosas dentro de un sistema educativo reestructurado por diversos recursos digitales. El desafío está en seguir generando experiencias educativas que nos comprometan a incluir nuevos recursos culturales en los trayectos de los maestros y profesores del mañana.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: an International Review*, 52(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Gottlieb, D. (2012). Beyond a rule-following model of skillful practice in teacher development. *Educational Theory*, 62(5), 501-516. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00459.x>
- Passey, D., Shonfeld, M., Appleby, L., Judge, M., Saito, T. y Smits, A. (2018). Digital Agency: Empowering Equity in and through Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 425–439. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9384-x>
- Rigo, D. y Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina De Educación*, 4(2), 46-55. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>
- Rigo, D. y Squillari, R. (2021). Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 25, 67-85 <https://doi.org/10.24310/REJIE.2021.vi25.13102>
- Rigo, D. y Squillari, R. (en prensa). Pareja pedagógica y agencia para aprender el oficio de ser docente. II Simposio “Educación, formación y profesión docente: Rediseñando el futuro de las carreras de enseñanza”. Octubre de 2022. Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional y se realizará, Costa Rica.
- Rigo, D. Y., Guarido, G., Amaya, S., & Llanes, L. (2022a). Experiencia educativa en virtualidad. Percepciones de futuros formadores sobre una agencia en construcción. *Puriq*, 4, e361. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.361>
- Rigo, D. Y., Llanes, L. y Rovere, R. (2022b). Expandir la clase y transformar el compromiso agente de futuros formadores. *Investigación Valdizana*, 16(3), 121–130. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1483>

Sangrá, A; González, M. (2004). El profesorado universitario y las TIC: redefinir roles y competencias. En A. Sangrá y M. González (Coords). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas* (pp. 73-98). UOC.

La formación docente artística: ¿tecnovivio o convivio?

Norma Cristina Figueroa, UCASAL, crisfigue7@gmail.com

Carolina Soledad Panire, UCASAL, caropanire16@gmail.com

Javier Sebastián Torres, UCASAL, jaseto2424@gmail.com

Palabras clave: Estrategias de enseñanza. Tecnologías digitales. Formación Docente Artística. Prácticas docentes. Tecnovivio - Convivio

Resumen ampliado

En Jujuy – Argentina, la formación docente artística es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y se centraliza en la capital de la provincia, donde se forman docentes para el desempeño en los niveles, modalidades y en las carreras artísticas especializadas (Res. N° 111-CFE-10).

Los profesorados cumplen las funciones de formación docente inicial y continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. Asimismo, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas en vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea (arts. 72 y 71 Ley 26206/2006). En Argentina, la formación docente está vinculada a las artes visuales, la música, el teatro, la danza, las artes audiovisuales, el diseño y la multimedia. En Jujuy, en particular la formación docente abarca los cuatro primeros lenguajes artísticos.

A la formación docente también llega el uso de las tecnologías, enmarcado en la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06[1] y a través del Programa Nacional Conectar Igualdad desde el 2010. Aunque resulta innegable que diez años más tarde, con la llegada de la pandemia por COVID-19 y ante el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) como medida de cuidado, se impone la necesidad de implementar estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías. De allí surge el deseo de conocer cuáles son las estrategias de enseñanza mediadas por TIC que utilizan los docentes del campo disciplinar de los Profesorados de Música y Danza de Jujuy entre 2020 – 2021. Los objetivos de la investigación son: a) describir el proceso de construcción de las estrategias de enseñanza con uso de tecnología; b) identificar habilidades o conocimientos que poseen los docentes para la enseñanza de los lenguajes artísticos mediados por TIC; y c) comprender las percepciones que tienen los docentes acerca de las TIC como apoyo de la enseñanza de los lenguajes artísticos.

Caminando en este sentido, en esta oportunidad, el propósito es compartir la profundización de herramientas teóricas conceptuales involucradas en el proyecto:

Respecto a la formación docente artística, es entendida como un proceso de desarrollo personal para el desempeño profesional. Es un proceso vital de autoformación, vinculada al ser (ontológico) y al existir individual y social. Ser docente es abrir, abrir los pliegues de la formación (Marta Souto, 2017) para el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza de los lenguajes artísticos mediados por tecnologías en los actuales contextos de incertidumbre en que inventamos y reinventamos las clases.

La formación docente mediada por tecnologías, posiciona al docente artista a poner el cuerpo con intención pedagógica, en el sentido de la “presencia – imagen” a la que refiere Brailovsky (2020), quien advierte la importancia de “ser docente arquitecto”, cuando diseña y construye para no ser improvisado; y “ser docente anfitrión”, que hospeda, cuida, acoge y deconstruye, desde la mirada reflexiva, ética y crítica.

En sintonía con Gloria Edelstein (2021), se entiende que la práctica de la enseñanza es más precisa que la práctica pedagógica -como la considera Elena Achilli (2006)-, que podría remitirnos al concepto de práctica docente. En efecto toda práctica docente es necesariamente pedagógica, y que toda práctica pedagógica no es exclusiva del ser docente. Se entiende la complejidad de la práctica de la enseñanza narrada, como parte de la práctica docente en el marco de las prácticas educativas artísticas, entendidas como prácticas sociales contemporáneas, Gloria Edelstein (2021) propone considerar claves de análisis a escalas macro, meso y microestructural.

En esta línea de pensamiento, saber enseñar no es transferir conocimientos, sino crear condiciones para su propia producción o construcción, a través del diálogo y la reflexión en el sentido freireano. Así, la inclusión de las TIC en las prácticas docentes supone transformaciones de espacio y tiempo, reorganización de saberes, redefinición de la comunicación y relaciones de autoridad (Dussel, 2018).

Se trata del convivio y no el tecnovivio (Dubatti: 2021), ya que es la docencia y su práctica, y no el instrumento técnico, el que marca la diferencia en el proceso educativo. La enseñanza implica una actividad sistemática y metódica, un proceso interactivo entre quienes participan, donde tienen lugar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. (Davini, 2008)

En sintonía con lo expuesto, se entiende a las estrategias de enseñanza, como el conjunto de decisiones del docente para orientar la enseñanza con el propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes, sobre qué queremos que comprendan, por qué y para qué (Anijovich, 2012). Podríamos abordarla en dos dimensiones, la reflexiva con la que el docente diseña su planificación; y la de la acción cuando pone en práctica sus decisiones.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, Anijovich (2012) sostiene que el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Las intervenciones con estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías pueden mejorar la calidad de las prácticas educativas e incrementan la capacidad de comunicación. Se entienden a las tecnologías como artefacto cultural contemporáneo y herramienta de mediación simbólica y lógica que da lugar a nuevas formas de comunicarse y pensar. En pre-pandemia la internet complica a la escuela, se cree que todo está en internet y se cuestiona la autoridad docente. En pandemia la internet es imprescindible

para la escuela, sin ella no hay escuela y sin mediación del docente no hay aprendizaje, de allí la importancia del convivio. Sin ánimos de concluir, se considera necesario pensar-nos y debatir acerca de ¿cómo circulan las TIC por las escuelas, las aulas, el área artística...?, ¿cómo es el proceso de apropiación de las TIC en la escuela de la era digital? ¿cómo es la apropiación de la educación artística a través de las TIC y la mediación docente?, ¿Cuáles son la ventaja y los riesgos en la construcción de las subjetividades?...

Bibliografía

- Achilli Elena (2006): Investigación y Formación Docente. Rosario- Argentina. Laborde Editor
- Anijovich R. y S. Mora (2012): Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. AIQUE Grupo Editor.
- Brailovsky (2020). El docente, arquitecto y anfitrión. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-n0-108-manuel-dorrego/residencia/daniel-brailovsky-el-docente-anfitrión-y-arquitecto/16792151>
- Davini, M. (2008). Programación de la enseñanza. En Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Dubatti J (2021): Artes conviviales , artes tecnoviviales , artes liminales: pluralismo y singularidades AVANCES | N° 30, 2021 | ISSN 1667-927X / e-ISSN 2718-6555 | <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances/article/view/33515/34076>
- Dussel, I (2018): La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes de una nueva época. En Birgin, A. (Comp.) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein G (2021). Taller de Análisis Didáctico de las Prácticas de la Enseñanza. Documentos. UNC
- Souto, M. 2017. Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario. Homo Sapiens.

Normativas:

- MEN. Ley Nacional de Educación N° 26206/2006
- Resolución N°111-CFE-2010.

[1] El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de la Tecnologías de la Información y de la Comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley” (art.100)

Arquitectura de la clase. Un estudio sobre la clase pensada y la clase montada en entornos virtuales

Eliana Arévalo, ISEP

Melisa Sourerian, ISEP

Paola Roldán, ISEP/UNC

Palabras clave: Entorno sociotécnico, Clase, Aula virtual, Formación Docente.

Introducción

En el marco del Instituto de Formación Docente (ISEP^[1]) se llevó a cabo durante el año 2022 un proyecto de investigación que buscaba describir y analizar el diseño pedagógico de una muestra de 54 clases virtuales pertenecientes a distintas propuestas formativas.

La intención del estudio pretendía identificar supuestos pedagógicos, comunicacionales y didácticos que se sostenían en el diseño de las clases virtuales que se ofrecen a los docentes en propuestas de formación del instituto.

Las clases diseñadas resultan del trabajo interdisciplinario de equipos profesionales donde participan expertos en los contenidos que se enseñarán, comunicadores, diseñadores gráficos, ilustradores, productores audiovisuales, correctores de estilo y pedagogos. A su vez, cada clase se asienta en las permisibilidades sociotécnicas (Van Dicjk, 2016) que el diseño del campus virtual del Instituto habilita.

Trabajo de campo

La selección de la muestra abarcó un conjunto de clases producidas en el periodo marzo-junio del 2021, que se consideraba cantidad representativa de los diferentes formatos curriculares de las propuestas formativas que ofrece ISEP (módulos, seminarios, talleres, laboratorios, etc.).

Se diseñó un instrumento de observación estructurado que comprendía distintas dimensiones: contexto, contenido y actividad. En este sentido, quisimos indagar desde cuestiones que tienen que ver con las características del/los autor/autores hasta la progresión de contenido, el uso de imágenes, recursos hipermediales o audiovisuales, la estructura narrativa, los modos en que se dirige al destinatario, los modos en que se organiza y dispone el contenido, la accesibilidad, navegabilidad, la organización de los tiempos, el tipo de actividades, los soportes sobre los que se montan, etc. Con ello buscábamos poder mirar y estudiar en profundidad las clases seleccionadas, tratando de abordar la multiplicidad y complejidad de elementos que configuran una clase diseñada para un entorno virtual.

A los fines de nuestra indagación, consideramos como **clase** a la unidad de sentido que organiza una serie de acciones de estudio en un tiempo y espacio determinados. Además, nos enfocamos en la **clase montada**. Eso constituyó un recorte, porque no vimos la clase puesta en acto. Será parte de una etapa posterior de la investigación.

Nociones preliminares que acompañaron nuestra indagación

Las clases en ISEP son espacios cuidadosamente diseñados para el encuentro con el saber, son una producción singular y colectiva a la vez, pensadas con la intención de presentar y rodear un objeto cultural -eso que se quiere enseñar y se somete a estudio-.

Las clases presentan un tiempo de trabajo con el conocimiento que transcurre generalmente entre una semana o dos, y presenta la voz de un autor acompañada de otras lecturas y recursos que contribuyen a complejizar el abordaje de la temática que convoca. A veces se proponen tareas para acompañar el avance de la clase, actividades obligatorias que acrediten la cursada, y espacios de encuentro e intercambio con los colegas y con el tutor. La clase como unidad, ocurre en un contexto específico, en el marco de una política educativa, de un trayecto, y de un módulo (generalmente las clases tienen un orden, es decir que pueden estar precedidas por otras clases en el corto lapso de tiempo). Además, están dirigidas a un destinatario específico, generalmente docentes de todos los niveles, aunque podrían ser pertenecientes a determinadas disciplinas, niveles, proyectos o incluso otros roles dentro del sistema educativo.

Decimos que el proceso que va entre la “clase pensada” y la “clase puesta en acto”, pasa por un proceso intermedio en el que encontramos “la clase montada” (tomando prestada la idea de “montaje” de Didi Huberman). El aula virtual representa un montaje, una especial composición tecnopedagógica diseñada para que el acto pedagógico acontezca y como tal, marca un recorrido. Aquí resulta pertinente tomar algunos aspectos que acentúa también la idea de “coreografía” comprendiendo que se trata de una disposición de cuerpos, de la atención, el espacio y el tiempo, en una estructura que presenta una secuencialidad donde ocurre un trabajo individual y uno colectivo (Dussel y Trujillo, 2019, p. 17).

Profundizando la idea, se combinan y organizan espacios, tiempos (lo sincrónico, lo asincrónico, los ritmos), posibles recorridos (secuenciados, atuogestionados, etc), una presentación especial del contenido (que puede asumir diferentes lenguajes), actividades y lugares de encuentro o comunicación. Todas ellas constituyen dimensiones de análisis necesarias no solo para describir la clase, sino también, la articulación entre la propuesta de enseñanza y la disposición del aula virtual.

El “aula virtual”, al igual que el aula en la presencialidad, constituye un espacio que tiene una historia y que funciona simultáneamente como una disposición material de objetos y cuerpos y como una estructura simbólica que regula el habla (Dussel y Caruso, 2000). También resulta en una cápsula atencional (Larrosa, 2018), ya que todo se dispone de manera tal que sea posible la atención. Es un espacio cuidado, y nos interesa someter a estudio ese espacio. En este marco avanzamos sobre una nueva categoría, la de “**arquitectura**”, como conjugación de las preocupaciones que queríamos abordar.

Hablamos de las características que asume el espacio del aula virtual, la cual propone ciertas posibilidades de recorrido, interacción y modos de habitar la clase en la virtualidad. Es una configuración que resalta, pondera, selecciona, limita y encuadra. Podríamos decir que es un modo de explicar la mediación del entorno, las características del aula virtual como medio digital en la enseñanza.

¿Por qué elegimos la idea de “arquitectura”? Porque tiene que ver con cómo proyectamos, diseñamos, modelamos, damos forma al espacio digital y territorio de encuentro y estudio, en nuestro caso, para la formación docente. Nos lleva a pensar en complejos sistemas donde los elementos están siempre en arreglos cambiantes, fluidos y transitorios, deconstruyendo y volviendo a ensamblar en nuevas

configuraciones. La arquitectura implica determinaciones del espacio y tiempo y es en ese sentido que creemos interesante poder construir algunas articulaciones entre esta dimensión y las decisiones metodológicas, epistemológicas, pedagógicas y políticas que se construyen y despliegan cuando se piensa y planifica cada propuesta de enseñanza.

Consideramos que existe una relación dialógica entre la propuesta de enseñanza y la arquitectura, entendida como entorno sociotécnico que regula la pedagogía que despliega. A la idea de arquitectura ligamos el concepto de entorno “sociotécnico” (Dussel, 2019), el cual nos sirve, también, para describir la combinación de diferentes elementos en el aula virtual. Esta noción nos propone poner atención en lo sociotécnico (las plataformas, sus algoritmos y permisibilidades) que se despliegan en la selección de ciertas herramientas digitales, soportes en los que se ofrece el contenido, formatos de aula/clase, etc. Por su parte, estas permisibilidades interactúan con los protocolos de uso que acompañan tales artefactos.

Consideramos que es importante reflexionar en torno a lo que traen los medios respecto a su historia previa al ingreso a un entorno de enseñanza y su lugar como objetos mediadores de la cultura. Se destaca su incidencia en las nuevas experiencias de lectura, los procesos de construcción de conocimiento y la producción de saberes.

El estudio exploratorio iniciado nos permitió construir una posible tipología de clases (montadas) pensada desde el cruce entre las variables que se desprendían de cada dimensión sobre la clase observada. Se identificaron diferentes tipos de clases según dónde esté su foco: en el contenido (exposición y abordaje teórico del tema de estudio) o en el hacer (en las principales tareas, acciones, operaciones sobre el saber que se propone). Queda pendiente avanzar en estudios que indaguen el despliegue de estas arquitecturas habitadas por los intercambios de los docentes en formación.

Referencias

bibliográficas

Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

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

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.

Dussel, I. y Trujillo, B.F. (2019). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. En prensa.

Larrosa, J. y K. Rechia (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

[1] El Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) se creó en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en abril de 2016 con el objetivo de diseñar, gestionar e implementar propuestas formativas tanto para docentes como para quienes se desempeñan en otros roles

institucionales con responsabilidad pedagógica. Las propuestas de ISEP asumen la modalidad combinada, donde cobra gran importancia la construcción del espacio virtual de cursada.

Investigar sobre la enseñanza del pasado reciente a partir de un documental interactivo. Experiencias a partir de El Campito en escuelas secundarias y espacios de formación docente

Analia Segal, UNIPE, analiasegal@gmail.com

Jaime Piracón, UNIPE, japiraconf@gmail.com

Mariana Ladowski, UNIPE, marianaladowski@gmail.com

Palabras clave: Enseñanza de la historia reciente, construcción de memoria, medios digitales.

Contenido

Esta ponencia pretende recuperar aspectos de una investigación realizada entre los años 2019 y 2021 en la Universidad Pedagógica Nacional en torno a la enseñanza de temas de agenda contemporánea -como la historia reciente y la construcción de la memoria- y el uso de medios digitales. En este proyecto investigadoras/es y docentes analizamos un documental interactivo producido por Huella Digital y la Universidad Nacional General Sarmiento que reconstruye el centro clandestino El Campito.^[1]



Vista exterior del camino de acceso a los edificios

Nos propusimos indagar, sobre representaciones que surgen en distintas escenas de clase en escuelas secundarias y espacios de formación docente inicial sobre el terrorismo de estado a partir de este particular objeto digital.

Importa remarcar que la investigación no buscó evaluar la “efectividad” del documental para enseñar un contenido, sino construir información densa sobre las resonancias que produce un recurso de este tipo en docentes y estudiantes en situaciones de clase. Esta decisión metodológica se basa en la convicción de que las y los docentes asumen formas de trabajo en las aulas fundadas en sus recorridos personales, profesionales y de formación, con cierta distancia tanto de las políticas curriculares como de las recomendaciones de “los expertos”. Para entender lo que sucede en las aulas, la mirada de las y los docentes es imprescindible. Si bien la investigación estuvo atravesada por los límites impuestos por la pandemia, los intercambios del equipo investigador con las y los docentes que desde distintos roles participaron de la experiencia, tuvieron como norte sostener esas perspectivas.

Nuestra investigación reúne dos asuntos que las políticas han asumido como propios desde hace ya varias décadas: la incorporación de los medios digitales a la enseñanza y el estudio del pasado reciente en las instituciones educativas.

En relación con el primero, en el ámbito educativo se han desplegado tanto posturas celebratorias como críticas respecto a las TIC y su incorporación a la enseñanza. En la actualidad los esfuerzos de docentes, planificadores e investigadores apuntan a explorar usos de las tecnologías que hagan diferencia en la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes (Simons y Masschelein, 2014; Meirieu 2020; Larrosa, 2018; Goldín, Kriscautzky y Perelman, 2012; Dussel, 2014, Segal y Sessa 2021). Esta investigación se propuso sumar en esa dirección.

Por otra parte, el tratamiento de la historia reciente es parte de las políticas nacionales educativas, y a 40 años de la recuperación democrática estos asuntos toman particular relevancia en tanto resulta urgente revitalizar nuestro diálogo con generaciones que no han vivido el proceso.

Al respecto Dussel y Pereyra se preguntan:

“¿Qué sucede cuando el gesto antidictatorial se convierte en memoria oficial? ¿Qué relaciones de poder configura? Y sobre todo, ¿cómo evitamos que se esclerotice y se convierta en un hito más de una memoria oficial, y resulte pasible de ser despachada sin más por los movimientos opositores al oficialismo?” (2006, p. 255).

Como veremos más adelante, las y los docentes que participan en la investigación expresan de distinta manera su preocupación por hacer pie en la subjetividad de las y los estudiantes, por encontrar modos de transitar el horror en las aulas; sus reflexiones a partir del trabajo con El Campito les permiten avizorar algunos caminos.

Creemos que el recorrido de nuestra investigación puede aportar densidad a las conversaciones actuales en torno al uso de artefactos digitales en educación -videojuegos y documentales interactivos, entre otros-, en el marco de un contexto epocal en el que parecen multiplicarse los “cheques en blanco” otorgados a la inclusión de los medios digitales en ese ámbito. Quizás en esta temática valga la pena traer aquello de “Vino viejo en odres nuevos”, que se preguntaban Neufeld y Thisted en los 2000 respecto a la circulación de la educabilidad y la resiliencia. Apostamos a que no, y a explorar la potencialidad de estos recursos desde la especificidad de los campos disciplinares. En el caso que traemos, abordaremos la temática de la memoria, que forma parte de la agenda de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

Dussel, I. et al. (2014). Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur . Buenos Aires: Teseo.

Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar de la memoria reciente. En Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (comp.). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.

Goldín, D.; Kriscautzky, M. y Perelman, F. (2012). TIC y enseñanza. Nuevas preguntas para viejos y nuevos problemas. México: Océano.

Larrosa, J. (2018). Elogio de la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meirieu, P. (2020). La escuela con la pedagogía de antes. Recuperado de sitio web de Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, en <https://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>

Neufeld, M. R., & Thisted, J. A. (2006). Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia. Cuadernos De antropología Social, (19). <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4480>

Segal, A. y Sessa C. (2021). Economía, competencias, TIC y educación: una relación a interpelar, en Castorina, J. y Sadosky, P. (dir.) (2021). Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales (245-262). Buenos Aires: UNIPE.

[1] El documental es parte de un conjunto de reconstrucciones digitales de Centros Clandestinos de Detención (CCD) realizado desde la UNGS, dirigido por Martín Malamud y Virginia Vecchioli. El proceso de reconstrucción de El Campito —un CCD alojado en la base militar Campo de Mayo—, fue realizado a partir de fuentes documentales y testimonios. Tanto este documental como los realizados sobre otros CCD fueron usados en diferentes momentos en instancias judiciales (mega causa ABo, megacausa ESMA, mega causa Campo de Mayo).

Tecnologías Digitales en la Formación Docente desde las Universidades Nacionales: Primeras líneas e ideas centrales para inicial la investigación

Ariel R. Canabal UNTREF / ISFDyT 209 ariel344@gmail.com

Agustín Pizzichini UNTREF apizzichini@untref.edu.ar

M. Beatriz De Anso UNTREF mdeanso@untref.edu.ar

Palabras clave: Formación docente – Universidad – Tecnologías Digitales -

Resumen ampliado

Introducción

En el marco de diversos proyectos de investigación sobre las TIC y la Educación Superior y de un equipo interdisciplinario que hace más de una década viene ampliando el horizonte sobre el uso y la importancia de las tecnologías emergentes y los juegos digitales en Educación, presentamos para este congreso, la última investigación en proceso sobre esta temática que, en tiempos de Inteligencia artificial e internet 4.0, interpela la comprensión del contexto en la Educación Superior Universitaria y en la formación Docente de nuestro país.

El proyecto es continuidad de la investigación “Educación y sociedad digit@l: los Materiales Didácticos Digitales y la formación docente en educación superior” (2021-2022) dirigido por el Mg. Fabián Esteban Luna (80120190200078TF). El interés del mismo se centró en la educación superior, específicamente en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) del Área Metropolitana de

Buenos Aires (AMBA), como ámbitos específicos para explorar la integración de las tecnologías en las instituciones y en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje mediadas por objetos didácticos digitales.

Los objetivos principales buscaban describir el estado de situación en la integración de tecnología digital en general, en los espacios curriculares de las distintas carreras de los ISFD del AMBA.

El actual proyecto (que se encuentra en fase avanzada de evaluación a la fecha de redacción de esta ponencia) dará continuidad a los objetivos planteados originalmente, focalizándose en las carreras de formación docente en Universidades Nacionales creadas en la década del noventa en el Conurbano: Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), Universidad Nacional de la Matanza (UNLAM), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), tomando como campo específico el estudiantado avanzado de estos profesorados, considerando como criterio que hayan transitado el 50% o más de su carrera.

Buscaremos ampliar los datos recabados de los proyectos 2018-2019 y 2021-2022 indagando, desde una perspectiva general, acerca de cómo se utilizan las tecnologías digitales (TD) en los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la formación docente. Así como el lugar que ocupan las TD en dichas universidades y su relación con estas carreras en particular.

Nuestra principal hipótesis, a partir de las investigaciones anteriores, se vincula con la indagación de los mecanismos de apropiación y utilización de las TD por el estudiantado avanzado en los estudios superiores de formación docente desde las Universidades Nacionales del conurbano bonaerense. El motivo por el cual se elige al estudiantado avanzado, es que a partir de lo indagado en la investigación precedente consideramos necesario que el sujeto haya transitado el mayor porcentaje de las asignaturas de la carrera para que las tecnologías utilizadas puedan ser producto de dicho trayecto.

Consideramos clave la relación entre las tecnologías utilizadas en los procesos de enseñanza por parte de las Universidades y las formas de innovación en la tecnologización de la educación, que se puedan generar a partir de ellas. Estudiar los dispositivos y las tecnologías realmente utilizadas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de formación docente, nos ayudará a comprender el nivel de alfabetización digital alcanzado por ellos e indirectamente por las instituciones que los están formando.

El enfoque metodológico de la investigación y algunos aspectos conceptuales

El análisis del impacto de las TD en los procesos de aprendizaje, en general y la adecuación e incorporación de las mismas por el estudiantado en carreras de grado de formación docente en Universidades Nacionales creadas en la década del noventa en el Conurbano, se realizará mediante un estudio diseñado en dos fases. El alcance de la investigación que seleccionamos es estrictamente exploratorio y descriptivo, con un enfoque mixto. Además, se encuadrará dentro del tipo no experimental, es decir, se realizará sin la manipulación deliberada de las variables (Sampieri et al, 2014). Las técnicas a emplear serán encuesta, *focus group* y entrevista en profundidad.

Para fundamentar este análisis que pretendemos realizar, es que sostenemos la idea de la TD como un ecosistema digital conformado por un variado y cambiante número de dispositivos, y sistemas entre los que podemos mencionar: lenguajes de programación, apps, inteligencia artificial, chat bot, realidad virtual, realidad aumentada, videojuegos, redes sociales, ciencia de datos, objetos didácticos de aprendizaje, sitios web y seguridad informática, entre otras. Vale recordar que, indistintamente del tipo de TD incorporadas a los procesos educativos, para “obtener efectos con las tecnologías, no solo hacen

falta artefactos y/o aplicaciones, sino ambientes de trabajo diseñados para que el estudiantado se apropie de conocimientos” (Galli, 2019, p.157). La categoría conceptual “TD aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje”, considera que los aportes de Serres (2019) conciben a las generaciones nacidas paralelamente con las TD, como poseedoras de habilidades inventivas a través de soportes digitales. Por otra parte, Maggio (2018) da cuenta del estado del arte en relación a la incorporación y uso de las TD en la dimensión pedagógica con el fin de resolver problemáticas educativas de toda índole, incluso en los estudios superiores.

Castells (1999) explica que en la sociedad red, las producciones de conocimiento cambian a lo largo del tiempo, y lo seguirán haciendo con el aumento del uso de las TD. El estudiantado está mutando permanentemente, y los dispositivos móviles se han convertido en una extensión de su aprendizaje. Según Esnaola Horacek (2017) estas nuevas generaciones se caracterizan por tener un fuerte amor por la tecnología que los lleva a resignificar saberes previos (populares, nuevas formas de comunicación y lenguajes de las redes sociales), con la particularidad de transformarse en sujetos prosumidores de información, ante la expansión comunicativa que facilitan los medios digitales que avanzan más allá de la posibilidad de exploración y acceso a las claves tecnológicas.

Palabras finales

La digitalización y la inteligencia de datos en la coyuntura internacional actual legitimada por la industria 4.0 constituye un marco epistemológico inexorable a la hora de indagar si es real el acelerado avance de las TD en la educación, particularmente en la educación superior universitaria orientada a la formación docente (Passarini, 2021).

La presente investigación es solo un eslabón más, de una larga serie de producciones académicas, en la construcción de originales, potentes y necesarias reflexiones sobre el universo de la TD imbricándose y dinamizando el mundo educativo, en particular la formación docente en la Universidad. Esperamos pronto compartirles los primeros avances de dicho proceso en futuros escritos.

Bibliografía

Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado*. Editorial Paidós. Bs.As.

Esnaola Horacek, G. (2017). *Aprendizaje transmedia y cultura lúdica: desafíos para la enseñanza. España*: Universidad de La Laguna.

Galli, Ma. G. (2019). Mecanismos de gestión para incorporar herramientas digitales en los espacios curriculares de educación superior [Tesis doctoral]. UNTREF.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*, Buenos aires, CABA. Paidós.

Passarini, Mario (2021). Debate de la revolución científico tecnológica y su impacto sobre el empleo. *Innovar UNTREF*.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018

Serres, M. (2008). *Pulgarcita*. París, Francia. Gedisa.

EdTech y sistemas educativos: una relación en tensión

**Lucila Dughera, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/
Equipo de Estudios sobre Tecnología, Capitalismo y Sociedad (e-TCS),
ludughera@gmail.com**

**Fernando Bordignon, Universidad Pedagógica Nacional,
fernando.bordignon@unipe.edu.ar**

Palabras clave: Tecnologías digitales, EdTech, sistemas educativos

Contenido

La incorporación creciente de tecnologías digitales a los sistemas educativos dialoga directamente con la expansión de la industria educativa global (Tooley, 1999; Verger, et al., 2016) y, particularmente, con el denominado sector comercial de tecnología educativa (EdTech). El cual ha experimentado un crecimiento significativo en la última década, incrementándose sobre todo durante el período de aislamiento derivado de la pandemia por COVID19 y la necesidad de continuar con la educación formal en los hogares. Así, en este contexto, se han desarrollado y ofrecido una variedad importante de productos y servicios que se presentan como necesarios, cotidianos y beneficiosos para las organizaciones educativas, los docentes y estudiantes.

Más allá de la forma particular que ha tomado el sector EdTech en las diferentes regiones, se concentra en emprendimientos que adoptan el modelo *startup* basado en inversiones de capital de riesgo que actualmente se inclina principalmente hacia la provisión de servicios de automatización de los procesos educativos. No obstante, se observa que dicho sector se

encuentra presente de diversas formas en los sistemas educativos. Desde la provisión de sistemas de gestión del aprendizaje, pasando por los servicios de análisis de datos de desempeño académico de estudiantes (analíticas de aprendizaje) y/o sistemas de predicción de diversas situaciones basados en técnicas de inteligencia artificial hasta el control de las prácticas de enseñanza, entre otras. En efecto,

el mundo EdTech excede por mucho a las discusiones y/o problemáticas didácticas, sino que se halla presente en diferentes áreas de la educación formal.

Dada la envergadura y las características del fenómeno, es posible pensar a la Edtech como un iceberg en el que, hasta el momento, sólo se distingue una parte -entendida aquí como lado A-. No obstante, queda oculta una porción significativa de su composición real, específicamente, referimos a su modelo de negocio: financiamiento, intereses comerciales, funcionamiento interno de sus algoritmos y administración de los datos, acuerdos de venta de bases de datos, entre los principales elementos - lado B. Así, es posible reconocer una serie de riesgos actuales y también potenciales - relacionados con las opacidades del fenómeno y los discursos benevolentes y solucionistas que lo acompañan.

Al pensar el lado A, encontramos una asociación con los siguientes elementos: a) horas de exploración de productos EdTech y b) la emergencia de un discurso educativo que refiere a la gestación de una nueva “versión” de aula e indirectamente, por ende, de sistema educativo. Respecto al tiempo de exploración, se destacan los millones de horas de exploración acumuladas con tecnologías digitales e Internet por los distintos actores educativos. A nivel institucional, se plantea un desafío mayor en cómo organizar y gestionar la universidad o instituto que por un tiempo estuvo distribuido en los hogares de los actores educativos. De esta manera, para llevar a cabo la continuidad pedagógica tanto los docentes como los gestores educativos apelaron a las herramientas y “soluciones” EdTech que más a mano disponían (Bordignon y Dughera, 2022a). Así, el armado de la nueva caja de herramientas EdTech pandémica estuvo guiado por la búsqueda de “soluciones” rápidas y fácilmente comprensibles en su instalación y uso, en un momento de excepción que, en general, no dio oportunidad para una evaluación profunda institucional, sino quedando muchas veces las decisiones acerca de cómo continuar en los propios docentes (Santos y Pacheco, 2022). Por ejemplo, los servicios de videoconferencia que tuvieron un uso previo restringido y acotado a la educación a distancia y a las reuniones de grupos de trabajo, pasaron a ser una herramienta cotidiana para una parte importante de los docentes.

El segundo elemento que destacamos asociado al “lado A” es la emergencia de un discurso educativo que refiere a la gestación de una nueva “versión” de aula (Saavedra Jaramillo de Sedamanola et al., 2022; Triyason et al., 2020). Éste se identifica tanto a nivel de las EdTech como de los hacedores de políticas, entre otros. Específicamente, en su decir se enfatizan las potenciales transformaciones que la mediación tecnológica supone para los actores educativos, especialmente para los estudiantes esta se presenta bajo el *slogan* de la personalización del aprendizaje. Por ejemplo, se advierten un conjunto de discursos respecto a la necesidad de hibridar los sistemas de educación superior, o la tendencia a incorporar de forma regular artefactos y servicios digitales al aula tradicional. Si bien estas mediaciones resultan requeridas y necesarias, consideramos que se nos plantea una oportunidad histórica no solo para recuperar las horas de experimentación y aprendizajes, sino para también y sobre todo repensar la tecnología educativa desde la pedagogía.

En cuanto al “lado B”, referimos a lo que en otros escritos denominamos falta de transparencia en los artefactos tecnológicos (Bordignon y Dughera, 2022b), específicamente acá recuperamos dos situaciones no deseadas de la incorporación indiscriminada de los servicios y productos EdTech. La primera alude a la intromisión del sector EdTech en decisiones educativas y la segunda, a un avance significativo en cuestiones que ponen en peligro la privacidad de los datos personales de los estudiantes.

En relación a los avances del sector EdTech en temas educativos, la relatora especial sobre el Derecho a la Educación -en el marco del Consejo de Derechos Humanos de la ONU-, abordó los riesgos y las oportunidades de la digitalización de la educación y sus repercusiones en el derecho a la educación (ONU, 2022). Entre otras cuestiones, observa que las empresas de tecnología educativa se esfuerzan por ser partes decisivas en el ámbito de la educación en general y de la formal en particular. En efecto, advierte que el uso de servicios y productos EdTech crea una dependencia perjudicial para los estados dado que estos se encarecen con el tiempo, y además la infraestructura tecnológica queda supeditada a un privado, o a un conjunto de estos. Si a lo ya mencionado se le suma la falta de desarrollos propios en aplicaciones EdTech por parte de los gobiernos y de las instituciones educativas, se presentan así un abanico de problemas vinculados a las decisiones estratégicas y a la autonomía en cuestiones de soberanía tecnopedagógica.

El segundo aspecto del “lado B” se relaciona con la privacidad de los datos personales. El tiempo de la pandemia dejó en evidencia la importancia del tratamiento de estas problemáticas y mostró que aún falta mucho por hacer. En este sentido, en una investigación llevada a cabo por Human Right Watch se analizaron 164 productos EdTech (aplicaciones para computadoras, para teléfonos móviles y plataformas de Internet) aprobados por los sistemas educativos de 49 países durante el período de aislamiento. Del análisis surgió que un 89% de dichos productos parecían llevar a cabo prácticas de datos que ponían bajo riesgo los derechos de los estudiantes, o contribuyeron a debilitarlos o los infringieron de manera directa (Human Rights Watch, 2022). Hablamos de programas que recopilaban datos personales, vigilaban a sus usuarios, los rastrearon y les suministraron avisos comerciales personalizados, entre otras acciones.

En síntesis, ambos lados de la EdTech no sólo permiten advertir un potencial “campo de batalla” entre actores privados y públicos de la educación, sino que dan cuenta de un territorio en el que aún falta avanzar en comprensiones y regulaciones. Así, en este trabajo nos proponemos, a partir de entender a la educación como bien público y común, y sobre todo tomando en consideración los aprendizajes forzados por la emergencia educativa, precisar ambos lados y especialmente producir evidencia empírica para la diversidad de desafíos que dicho territorio les plantea a los hacedores de políticas públicas, entre otros actores.

Referencias bibliográficas

Andrade Oliveira, D.; Pereira Junior, E. y Clementino, A. (Org.) (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana. Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado.

Dughera , L. y Bordignon, F. (2022). Pandemia en Argentina: EdTech y cambios en el trabajo docente. *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 284–303. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.33170>

Bordignon, F. y Dughera, L. (2022a) Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior por venir. En *ESPACIOS EN BLANCO Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(33).

Bordignon, F. y Dughera, L. (2022b). Ciudadanía digital y currículum educativo en A. Notta, Estado y gobernabilidad democrática: aportes para la construcción del conocimiento estatal. Unipe Editorial Universitaria

Human Rights Watch (25 de mayo de 2022). How Dare They Peep into My Private Life?, Human Rights Watch, <https://acortar.link/rLPdFw>

ONU (2022). Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry. Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos. 50º período de sesiones. 13 de junio a 8 de julio de 2022, <https://n9.cl/riffq>

Saavedra Jaramillo de Sedamano1a, M.; Saavedra Jaramillo, C.; Medina Sotelo, C.; Sedamano Ballesteros, M. y Saavedra Jaramillo, D. (2022). Aulas híbridas: la nueva normalidad de la educación superior a partir del Covid-19. *Apuntes Universitarios*, 12(2), abril-junio. DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v12i2.1044>

Santos, J. y Pacheco. B. (coord.) (2022). Informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro. OEI/Banco de Desarrollo de América Latina

Tooley, J. (1999). *The Global Education Industry*. Instituto de Asuntos Económicos.

Triyason, T., Tassanaviboon, A., y Kanthamanon, P. (2020). Hybrid Classroom: Designing for the New Normal after COVID-19 Pandemic. *ACM International Conference Proceeding Series*. <https://doi.org/10.1145/3406601.3406635>

Verger, A.; Lubienski, C. y Steiner-Khamsi, G. (2016). *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*. Routledge

Desarmando las plataformas educativas digitales. Notas sobre la plataforma digital “Mi Escuela” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Gabriela Giacomelli

Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Palabras clave: plataformas digitales, tecnología, educación, política pública, sujetos escolares.

En esta ponencia presentamos resultados parciales del trabajo de campo de nuestra tesis de la Maestría en Educación: pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. La tesis se titula: “Las plataformas digitales educativas como mediadoras del trabajo docente. Un análisis de la plataforma “Mi Escuela” en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, desde su creación en 2018 hasta la post pandemia”, y se encuadra en un proyecto doctoral en la Facultad de Sociales de la UBA, en el marco de una beca doctoral de CONICET.

Nuestro enfoque teórico y metodológico se apoya en una línea de investigación emergente, situada en un pliegue donde convergen la investigación educativa y pedagógica junto con la investigación social

de la tecnología (Decuyper, 2021; Ball y Grimaldi, 2021; Dughera y Bordignon, 2022). Partimos de la consideración de las plataformas digitales como entramados centrales en el capitalismo contemporáneo, que anudan dimensiones tecnológicas, sociales, culturales, económicas y jurídicas, cuya conjugación define un campo de actuación para los sujetos y procesos involucrados (Srnicek, 2019; Yansen y Zukerfeld, 2022; Van Dijck et al, 2018). Según esta mirada, el creciente uso de plataformas en la esfera educativa sugiere la configuración de nuevas mediaciones que intervienen en la significación y organización de las prácticas y sujetos educativos. Con la pandemia este proceso se profundizó e institucionalizó en políticas públicas, en su gran mayoría desde alianzas con el sector privado y organismos multilaterales (UNICEF, 2022, Puiggrós et al, 2022).

En la Ciudad de Buenos Aires, el Ministerio de Educación (MEGCBA) impulsó un conjunto de plataformas montadas sobre la infraestructura de Google, para mediar distintos aspectos de la vida escolar. Entre ellas, la plataforma “Mi Escuela” (PME), lanzada en 2018^[1], destinada a la organización del trabajo pedagógico y administrativo de las escuelas.

En esta oportunidad, nos basamos en el análisis de una de nuestras fuentes, los Pliegos Técnicos elaborados en el 2020 y el 2022 por la Dirección General de Proyectos y Tecnología Educativa, perteneciente a la Subsecretaría de Tecnología Educativa y Sustentabilidad del MEGCBA^[2]. Estos Pliegos acompañan el llamado a licitación para comprar servicios de desarrollo de software, destinados al mantenimiento evolutivo e incorporación de nuevas funciones en la PME. Relevar esta documentación es una de las “puertas de entrada” que nos ayudan a superar el obstáculo epistemológico de la *cajanegrización* de las plataformas, en aras de poder desanudar las visiones educativas y posibles implicancias en las prácticas y sujetos escolares que se materializan en las mismas (Bucher, 2018; Harton, 2020).

El análisis comparativo de los pliegos posibilitó conocer cambios en la PME desde su creación y suplir la ausencia de fuentes normativas hasta el 2019. En el 2020 las mayores transformaciones se registran en el “Sistema de información de gestión educativa”, que involucra información estudiantil personalizada y nominalizada, información sobre tutorías, docentes y directivos. En el 2022 se destaca el requerimiento “*en tiempo real*” para la circulación de dicha información y se establecen mecanismos como la creación de una aplicación móvil para las familias y la adaptabilidad de la Plataforma a teléfonos inteligentes y tabletas. Inferimos que estos cambios pueden impactar en el gobierno escolar y las condiciones de trabajo y explotación docente.

La cobertura respecto de las actividades escolares tiende a crecer y con ello la cantidad y precisión de los datos disponibles en la Plataforma. Conjeturamos que se incrementa la plataformización del trabajo de los docentes y el volumen de bienes informacionales que deben producir (Dughera y Bordignon, 2022). En cuanto al procesamiento de los datos, si bien se requiere la adecuación de los tableros para mejorar la toma de decisiones, no está explicitado el acceso a los mismos. Esto es determinante para conocer si los meta datos serán solo dominio del GCBA y la infraestructura de plataformas (Google) o si podrán tener algún “provecho” para la comunidad educativa.

El GCBA plantea a la PME como un espejo de la dinámica escolar, las funcionalidades replican las reformas de la Secundaria del Futuro. Esto no significa que se trate de un mero cambio de soporte, pero sí habla de una retórica instrumental emparentada con la visión “solucionista” de la tecnología (Morozov, 2016). Sin embargo, hay indicios que dan cuenta de una performatividad más compleja. Por ejemplo, en el módulo para gestión de prácticas educativas, el GCBA define un menú cerrado de

opciones, por lo que la propia interfaz imposibilita a las escuelas a proponer otras instituciones que consideren pertinentes.

Por otro lado los Pliegos limitan la interlocución de los desarrolladores con la comunidad a informes sobre fallas en el sistema. Se observa una división social y técnica del trabajo rígida que circunscribe la relación al formato de atención al cliente, que podría reforzar la ajenidad de los trabajadores respecto de los medios de trabajo (Hillert y Lobasso, 2019).

Por otro lado, el papel del Ministerio es la regulación de estándares tecnológicos y legales. Deposita en las empresas la formación de sus cuadros técnicos, la transferencia de conocimientos y la conducción de las transformaciones institucionales necesarias para la implementación de la PME. Todos los requerimientos para el perfil profesional de los equipos son técnicos o gerenciales. Ninguno se orienta al ámbito educativo. Esto denota una profunda dependencia tecnológica, la pregnación de lógicas empresariales en el gobierno de la educación y el desdibujamiento de lo pedagógico como campo de saber específico.

La indagación realizada aportó información relevante sobre los cambios en las funcionalidades de la Plataforma que estudiamos, el rol de los actores involucrados y las lógicas que delinean sus relaciones. Además, nos proporciona elementos para reconstruir la comprensión de la educación y la tecnología que sustenta a la PME en tanto política pública educativa.

Referencias bibliográficas

Ball, S. y Grimaldi, E. (2021) Paradoxes of freedom. An archaeological analysis of educational online platform interfaces, *Critical Studies in Education*, 62:1 (pp. 114-129), DOI: 10.1080/17508487.2020.1861043.

Bucher, T. (2018). *If... Then: Algorithmic Power and Politics*. Oxford University Press.

Decuypere, M., Grimaldi, E., y Landri, P. (2021) Introduction: Critical studies of digital education platforms, *Critical Studies in Education*, 62:1 (pp. 1-16), DOI: 10.1080/17508487.2020.1866050.

Dughera, L; Bordignon, F. R. A: (2022). Pandemia en Argentina: EdTech y cambios en el trabajo docente. *Revista Española de Educación Comparada* (pp. 284 - 303).

Hartong, S. (2020). The power of relation-making: insights into the production and operation of digital school performance platforms in the US, *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2020.1749861.

Hillert, F. M.; Lobasso, F. (2019). “El docente como trabajador intelectual. Autonomía y condicionamientos” en Tálamo, F; Rozados, M. (Comps.) *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente : hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*. Paraná : AGMER Editora (pp. 398-407).

Morozov, Evgeny (2016), *La locura del solucionismo tecnológico*, Buenos Aires, Katz Editores-Capital Intelectual.

Puigrós, A.; Duhalde, M.; Pascual, L.; Albergucci, L.; Abal Medina, M. D.; Núñez, A; Martínez, G. (2022). *Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina*. Ciudad

Autónoma de Buenos Aires. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.

Srnicek, N. (2019). Capitalismo de plataformas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Caja Negra.

UNICEF (2022). *Las plataformas digitales educativas antes y después del contexto de pandemia por COVID-19. Logros, aprendizajes y desafíos*. Serie: Generación Única. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Van Dijck, J., Poell, T.; De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.

Vassiliades, A. (2022). Políticas educativas y restauraciones conservadoras: la “Secundaria del Futuro” y el presente de lo común en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Educación, Política y Sociedad* (pp. 129–151). <https://doi.org/10.15366/reps2022.7.2.006>.

Yansen, G. y Zukerfeld, M. (2022) Plataformas. Una introducción: la cosa, el caos, humanos y flujos. *Revista Redes 53 – ISSN 1851-7072*. <https://doi.org/10.48160/18517072re53.167>.

[1] <https://miescuela.bue.edu.ar/>, Resolución 5788-MEIGC/19.

[2] IF-2020-22673685-GCABA-DGPTE y IF-2022-19832413-GCABA-DGPTE.

Digitalización, plataformización y dataficación de la educación universitaria. Aportes conceptuales y reflexiones en el marco de una investigación en curso.

Milagros Rafaghelli, Facultad de Ciencias de la Educación - UNER,
milagros.rafaghelli@uner.edu.ar

Candela San Román, Facultad de Ciencias de la educación - UNER,
candela.sanroman@uner.edu.ar

Marianela Turriani, Facultad de Ciencias de la educación - UNER,
turrianimarianela@gmail.com

Palabras clave: plataformización de la educación; remotización de la enseñanza; evaluación de los aprendizajes en la universidad; buenas prácticas.

Introducción

La ponencia tiene por objeto socializar avances del trabajo de profundización teórica de una investigación en curso titulada “Análisis de las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad en período de pandemia”, desarrollada desde la Facultad de Ciencias

de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Se focaliza en conceptos provenientes del cruce de los campos de la comunicación, la filosofía de la técnica y la educación, como modo de complejizar las miradas respecto de lo que consideramos el escenario en el que se desarrollaron -y que a la vez configuran- las prácticas de evaluación que analizamos. La ponencia se organiza en tres partes: en la primera se presenta brevemente la investigación; en la segunda se plantean los conceptos centrales de parte del trabajo de profundización teórica; y, en la tercera, se proponen algunas líneas que podrían dar continuidad a los estudios vinculados con los problemas que emergen de este ejercicio.

1. Presentación de la investigación “Análisis de las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad en período de pandemia”.

La investigación indaga, describe y analiza cuáles son las características que adoptan las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad, en el contexto de pandemia en el periodo 2020-2021, desde la perspectiva de los estudiantes. Interesa conocer las prácticas, experiencias y valoraciones que hacen los estudiantes en torno a la evaluación de sus aprendizajes. Se desarrolla desde un enfoque cualitativo de investigación educativa. La unidad de análisis son estudiantes de carrera de grado de dos universidades públicas nacionales y una universidad pública provincial. Como estrategias de acceso a la información se confeccionó una encuesta autoadministrada y se prevé la realización de entrevistas en profundidad para recuperar experiencias.

2. Digitalización, plataformización y dataficación de la educación.

Podríamos señalar que, previo al momento de aplicación de la medida de fuerza que impuso la pandemia por Covid-19, en muchos casos no existían -o existían de manera muy aislada- en las universidades, discusiones relativas a los procesos de digitalización, plataformización y dataficación de la educación. Por otro lado, el confinamiento obligó a las universidades a tomar decisiones de manera apresurada y no planificada respecto del uso de plataformas -principalmente de videoconferencias- disponibles en el mercado.

En virtud de ello, en el transcurso del estudio hemos considerado profundizar el análisis de algunos de los conceptos vinculados a lo que identificamos como contextos en los cuales se desarrollaron las prácticas de evaluación en el período de pandemia, desde los aportes de otros campos disciplinares tales como el de la comunicación y el de la filosofía de la técnica. Nos interesaron, particularmente, las nociones de constructos tecnoculturales, digitalización, plataformización y dataficación de la educación.

En primer lugar, consideramos los aportes de Alessandro Barico (2019), quien sugiere que la llamada revolución digital es producto de la revolución de las mentalidades que, a su vez, se han moldeado por el uso de determinadas herramientas para resolver situaciones prácticas. Para el autor nuestro ser y nuestra cultura contemporáneas son digitales y conectivas dado el uso que hacemos de las herramientas digitales. Se trata de una relación de implicación mutua entre instrumentos tecnológicos y humanos. Tales instrumentos son diseñados por inteligencias técnico-científicas, en muchos casos, despojadas de reflexiones en el marco de sistemas teóricos éticos e ideológicos.

En un sentido similar, Van Dijck (2016) analiza, por un lado, a las plataformas como constructos culturales. Su abordaje permite comprender la relación entre las tecnologías y las personas, así como explicar de qué manera estas relaciones son tanto materiales como simbólicas. De este modo, sostiene

que las plataformas y las prácticas sociales se constituyen mutuamente y que las aplicaciones y las nubes intervienen de manera directa en nuestra percepción y comprensión del mundo.

La misma autora analiza a las plataformas en tanto estructuras socioeconómicas. Esto posibilita pensar a las plataformas como grandes capacidades para captar y poner en relación cantidades masivas de datos sobre el comportamiento de humanos y objetos, más la posibilidad de utilizar esta capacidad para construir distintas formas de ingeniería social, ubican a las plataformas en el centro de la discusión sobre distopías de vigilancia generalizada y de utopías de planificación social y económica.

Así, las plataformas son objetos dinámicos que van transformándose en respuesta a las necesidades de los usuarios y los objetivos de sus propietarios, pero también por reacción a las demás plataformas con las que compiten y en la infraestructura económica y tecnológica en que se desarrollan.

Desde los aportes de Sebastián Touza (2022), comprendemos que las plataformas sirven de soporte a un capitalismo crecientemente orientado hacia la extracción de renta a partir de la explotación del común de las ideas, los discursos, las relaciones y las prácticas. Para este autor, el uso ‘común’ del término permite a las empresas soslayar las contradicciones de un discurso que, a la vez que resalta la participación de los usuarios, mantiene acuerdos con los generadores comerciales de contenido y negocia espacios publicitarios con los anunciantes.

Estas primeras líneas acerca del concepto de plataforma y sus derivados dialoga con algunos puntos que analiza Ben Williamson (2018) respecto de Big data y educación. Consideramos interesante centrarnos en las nociones de digitalización y dataficación de la educación.

Por un lado, con digitalización se refiere a la traducción de diferentes prácticas educativas a código de software, cuya muestra más visible son las formas en que algunos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje se digitalizan como productos de software. Productos que, según nuestro estado del arte, encontraron en el período de remotización de la educación por la pandemia, un momento clave de expansión en el terreno educativo y, particularmente, en contextos universitarios. Respecto de ello, un ejemplo muy conocido es el que analiza Schwartzman (2021), en el capítulo ‘Una perspectiva tecnopedagógica sobre la evaluación de los aprendizajes en educación híbrida’.

Retomando a Williamson, por otro lado, la dataficación se refiere al paso de diferentes aspectos de la educación, como por ejemplo la calificación de los exámenes, los informes de la inspección educativa o los datos sobre la interacción de los usuarios con determinadas webs a datos digitales. En este punto, en nuestro trabajo hemos encontrado varias publicaciones relativas a la evaluación durante la pandemia que dan cuenta del uso de datos automatizados considerados en instancias evaluativas, por ejemplo, de *feedback* o retroalimentación.

Williamson (2018) sostiene que los Big Data sin dudas reconfiguran los aprendizajes, afectando directamente al currículum, a la didáctica y a la evaluación. En ese sentido, uno de los desafíos para la política y la práctica en educación se vincula con la capacidad de construir otros imaginarios sociotécnicos respecto del que opera en las lógicas de plataformización. Se trata de ‘visiones de futuros deseables aceptadas colectivamente, asentadas institucionalmente y aplicadas públicamente, animadas por ideas compartidas de formas de vida social y de orden social alcanzables gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, unos avances que ellas mismas proporcionan’ (Jasanoff, 2015 citado por Williamson, 2018, p. 19).

3. Algunas notas para continuar los debates

En síntesis, desde la profundización de la noción de constructos tecnoculturales, por un lado, podemos pensar que el modo de ‘resolver’ el problema que el confinamiento obligatorio propuso a los sistemas educativos de todo el mundo, encontró las condiciones de expansión en una cultura caracterizada por las lógicas del funcionamiento de las plataformas sin demasiado conocimiento al respecto. Por otro lado, consideramos que el estudio del concepto de plataformas nos ayuda a profundizar, como señala Touza (2022), en que las mismas han alimentado la imaginación de una sociedad poscapitalista ordenado por un sistema de información que combina Big Data y algoritmos.

Analizar y reflexionar sobre los sistemas y las infraestructuras informáticas en las que se desarrollaron las prácticas educativas en términos amplios, y las de evaluación de manera singular, durante la pandemia, es absolutamente relevante para caracterizar el imaginario sociotécnico operante y, sin dudas, para intervenir mediante las prácticas en la construcción de alternativas viables. Aquí radica una de las características de las buenas prácticas de evaluación mediada por tecnologías digitales: la *perspectiva crítica*.

La reflexión teórica nos señala que estamos ante problemas complejos que provienen de sistemas complejos y que requieren, a su vez, de intervenciones complejas. Pensamos que tales intervenciones no son posibles si no se modifican las gramáticas con las que producimos conocimiento hacia el interior de los campos disciplinares en los que nos ubicamos. Es necesario pensar, más que nunca, en la educación desde una perspectiva inter-multi y pluridisciplinaria. En ese sentido, una buena práctica de evaluación mediada por tecnologías se caracteriza, también, por el *diálogo entre lenguajes y disciplinas*.

Referencias bibliográficas

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

Parente, D. Berti, A. y Celis, C. (Coords.) (2022) *Glosario de filosofía de la técnica*. Adrogué: Ediciones La Cebra.

Schwartzman, G. y Tarasow, F (2021). Una perspectiva tecnopedagógica sobre la evaluación de los aprendizajes en educación híbrida. En Correa Cortez, E; Rizo, M; Tarasow, F. (coords.) *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina* (págs.54 - 68). México. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

Van Dijck, José. 2016. *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

WILLIAMSON, B (2018). *Big data en Educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Morata

El uso de la metáfora en los discursos docentes en torno a la relación TIC y Educación: un estudio realizado en las Carreras de Licenciaturas en Educación en la Universidad Nacional de Chilecito, Provincia de La Rioja, en el Año Académico 2016

Luciana María Martínez. Universidad Nacional de Chilecito

lucianamariamartinez@gmail.com

Palabras clave: TIC. Educación. Metáforas.

Contenido

El objeto de estudio de la tesis fue conocer las metáforas referidas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Educación en un grupo de docentes de las Licenciaturas en Educación Inicial, Educación Especial y Educación Primaria, de la Universidad Nacional de Chilecito, situada en la provincia de La Rioja, Argentina. Además, se pretendió describirlas, clasificarlas según su tipo de acuerdo a la teoría de la Metáfora Conceptual y la Perspectiva Cognitiva de George Lakoff y Mark Johnson (1986) y relacionarlas con el enfoque otorgado a las asignaturas. La metodología utilizada correspondió a la perspectiva cualitativa de investigación, ya que pretendió enfocar los significados del discurso utilizado por los docentes en sus prácticas educativas sobre la conceptualización de la relación entre TIC y Educación. El análisis efectuado consideró las categorías encontradas en el trabajo de campo que emergieron de los discursos de los docentes, las categorías que orientaron teóricamente la indagación y las nuevas categorías que surgieron de la interpretación. Las metáforas -en cuanto a la relación TIC y Educación- se clasificaron en orientacionales, ontológicas y estructurales, según la teoría de la Perspectiva Cognitiva. Se encontró la idea de TIC como Uso e Instrumento y la relación entre TIC y Educación como Entorno Simbólico, Transformación Cognitiva y Paradigma. Además, se consideró que cada docente metaforizó la relación TIC y Educación de manera distinta lo que otorgó una característica a su enfoque de asignatura y lo posicionó en relación al tema de manera particular. La importancia del estudio residió en el conocimiento de una realidad poco estudiada en el contexto en el que se situó.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z (2007). "Modernidad Líquida". Fondo de Cultura Económico. México.
- Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. México. Paidós.
- Brígido, A. M. (2004). El Sistema Educativo Argentino. Editorial Brujas. Córdoba.
- Bourdieu, P (2007). "El sentido práctico". Siglo Veintiuno Editores. Bs. As.

- Bourdieu, P; Passeron, J. C (2013). “Los herederos. Los estudiantes y la cultura” Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Bustos, E. (2000). La Metáfora: Ensayos Transdisciplinarios. Fondo de Cultura Económica, México. Recuperado el 28 de setiembre de 2016 en http://www.academia.edu/8595236/LA_MET%C3%81FORA_ENSAYOS_TRANSDISCIPLINARIOS.
- Caladrón, S. (2017). Clase 3. “Etnografía métodos cualitativos de investigación .Clase N° 3: Compromiso y distanciamiento del investigador como condiciones de producción de conocimiento”. Recuperado el día 8 de octubre de 2017 en https://posgrado.uvq.edu.ar/file.php/2012/Clase_3/Clase_3_2017.pdf
- Casillas Alvarado, M. A. y Martinell, A.R. (Coord.) (2016) “Háblame de TIC. Educación Virtual y Recursos”. Volumen 3. Editorial Brujas/Social TIC. CreativeCommons 3.5, Argentina.
- Echeverría, J. (2001). “Sociedad y Tecnologías en el Siglo XXI” (2001) Málaga. Consultado el 29/8/2017 en <http://redaprenderycambios.com.ar/javier.echeverria-tercerentorno>.
- Geertz, C (1994). “Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas”. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Elias N. (1993). “Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento”. Ediciones Península. - Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú V. (2006). “Investigación y Formación Docente”. Laborde Editor. Rosario. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio, P. (2008). “Metodología de la Investigación” Mac Graz Hilll Interamericana. México.
- Lakoff y Johnson: (1980). Metáforas de la vida cotidiana. Cátedra, Ediciones. Teorema. - Lakoff, G y Johnson, M. “The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System”. University of California. Berkeley Southern Illinois University.
- Ithuburu, V. S. (2016). Clase I: Gestión Institucional. Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Modalidad Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.
- Lazarsfeld, P. (1985). “De los conceptos a los índices empíricos”, Boudon, R y P. Lazarsfeld, Metodología de las ciencias sociales, vol I, LAIA, Barcelona
- Miranda, E. (2011). “Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina. ¿Dónde estamos ahora? - Disponible en www.rizoma-freireano.org, recuperado el 26 de junio 2017 a 11:03 hs.
- Miranda, E. y Newtib A. Paciulli Bryan (2011). “Repensar la Educación Pública”. Córdoba. Editorial de la ffyh.
- Rockwell, E. (2009). “La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos”. Paidós. Bs. As.

- Rodríguez Diéguez, J. L. (1988). “Las metáforas en la Enseñanza”.Revista Usal disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3432/3451>, recuperado el 26 de setiembre de 2016.
- Rodriguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Saltalamacchia, H.R (1992). “Selección de Historia de vida”. CIJUP. Bs. As.
- SampieriCábal, R. (2014). “Ciencia y metáfora. Una perspectiva desde la Filosofía de la Ciencia”. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Serrano Acuña, M. E. (2014). “La metáfora en los estudios sobre educación”, CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. (5). 2º año. 1-16.
- Sautu, R. y ot. (2005). Manual de metodología, CLACSO-Prometeo. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes
- Sibilia, P. (2006). El hombre posorgánico. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Sztanjszrajber, D. “DaríoSztanjszrajber y la posverdad”. Disponible enFuturock FM, <https://youtu.be/WNFHCAOec>. Consultado el 4 de marzo de 2017.
- Sztanjszrajber, D. “Ciclo de la serie: “Mentira que es la verdad”.Capítulo:“El conocimiento”, “Lo personal es político”. Disponible en: Canal Encuentro. Argentina.
- Tiramonti, G. (Compiladora) (2010). “La trama de la desigualdad educativa”. Manantial. Bs. As.
- Vázquez Recio, R. “Las metáforas: Una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros”.REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 3, 2007, pp. 137-151. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España

La relación entre TIC y Educación de Jóvenes y Adultos en la Ley Provincial de Educación de La Rioja y en el Diseño Curricular de Educación Para Jóvenes y Adultos (Provincia de La Rioja)

Luciana María Martínez. Universidad Nacional de Chilecito

lucianamariamartinez@gmail.com

Palabras clave: Tecnologías. Diseño Curricular. EPJA. La Rioja.

Contenido

En este trabajo se desarrolló la pregunta siguiente: ¿Cuál es la relación entre la normativa educativa de la Ley de Educación N° 8678 (2009) de la Provincia de La Rioja, en sus apartados acerca de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC en adelante) y Educación y el Diseño Curricular de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA en adelante) de la Provincia de La Rioja de Educación Secundaria? Para responder a la misma se comenzó con una introducción a las nociones de educación de jóvenes y adultos, la conceptualización del sujeto de la educación de jóvenes y adultos, sus características en relación a las trayectorias socioeducativas y la consideración de las experiencias y conocimientos previos del sujeto (y su historia particular) en la elaboración de un currículum para estos sujetos educativos.

Otro aspecto destacado fueron las conceptualizaciones acerca de la sociedad de la información, la noción de TIC y la importancia de relacionar las TIC en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Todo ello sin dejar de lado la situación de vulnerabilidad y precariedad tecnológica que vive este colectivo de sujetos de la EDJA, tanto los docentes y alumnos que por la franja etaria que presentan y sus características socio-culturales, pertenecerían a la categoría de inmigrantes digitales, características que son impedimentos a la hora de que esta relación sea ubicua en tiempo, espacio y permita utilizarlas de manera eficiente para obtener beneficios de ella por parte de los sujetos.

Luego de ello se llevó a cabo el análisis de la normativa para responder a las siguientes preguntas: ¿Qué presencia se otorga en la Ley Provincial a la EPJA?; ¿Qué presencia se otorga en la Ley Provincial a las TIC?; ¿En la Ley Provincial se relaciona a las TIC con la EPJA?; ¿Qué importancia se otorga a las TIC en el Diseño Curricular Provincial?; ¿Existen relaciones expresas entre TIC y EPJA en el Diseño Curricular Provincial?; Si existen relaciones entre TIC y EPJA en el Diseño Curricular Provincial: ¿Cómo se manifiestan? ¿Qué dispositivos se plantean para su concreción?

La ley provincial reconoce la EPJA como una modalidad y adhiere a la LEN en este sentido. Fija la normativa en relación a sus características y su definición es de educación remedial: se la reconoce como modalidad educativa para garantizar la alfabetización y educación a lo largo de toda la vida de jóvenes, adultos y adultos mayores. Se la reconoce como un derecho y un deber del estado de brindarla.

La ley provincial relaciona las TIC con la EPJA ya que le otorga entidad a las TIC, pero sería importante revisar su incorporación a las prácticas educativas concretas.

En la ley se encuentra alusión expresa a las TIC, a la educación en nuevas tecnologías y la creación de un portal educativo Idukay como página oficial del ministerio. Si bien el portal significó un avance y una presencia de las escuelas a nivel digital, su alcance, su puesta en práctica y uso pedagógico se vio limitado por los recursos materiales (falta de computadoras, de equipos portátiles o routers y de personal capacitado en el área: administradores de red y profesores) y la mala conexión a internet en la mayoría de las escuelas.

La importancia otorgada a las TIC en el DCP, se plasma en una propuesta de trabajo de modalidad semipresencial apoyada en un sistema de educación virtual mediada por tecnología. Cabría preguntar si la modalidad semipresencial y su mediación por tecnología favorecería el vínculo pedagógico educador-educando necesario para estos procesos de formación en EDJA y si permitiría la apropiación de contenidos por parte de los sujetos educativos.

En el DCP encontramos relaciones expresas entre TIC y EPJA y para su concreción hay un desarrollo de una propuesta educativa semipresencial con una modalidad de asistencia virtual o entornos virtuales de aprendizaje. Se denominó proyecto SEJA-Line “Sistema de Formación” que consistió en la implementación de una plataforma Educativa Claroline” (2015), desarrollada e implementada en conjunto con el equipo TIC de la jurisdicción. Si bien es de reconocer la innovación que representaría tal proyecto, su implementación, alcance y concreción serían motivo de estudios posteriores para revisar su adecuación al colectivo de EDJA tanto en docentes como alumnos. Como se mencionó anteriormente revisar la validez y eficacia de los vínculos pedagógicos mediados por TIC para este colectivo: tanto docentes como alumnos inmigrantes digitales y la efectiva creación de una relación entre educador-educando, un vínculo pedagógico real que posibilite la apropiación crítica de conocimientos y experiencias educativas.

Referencias bibliográficas

-Castells Manuel La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 México siglo XXI 1996

<http://herzog.economia.unam.mx/lecturas/inae3/castellsm.pdf>

-Gómez, M. N. (2021). “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en San Luis: un estudio de las principales políticas públicas a partir de la nueva Ley Nacional de Educación N° 26.206”

KAIROS. Revista de Temas Sociales ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org> Proyecto Culturas Juveniles Publicación de la Universidad Nacional de San Luís Año 25. N° 47. Junio de 2021.

file:///C:/Users/MI%20PC/Downloads/Dialnet-

LaEducacionPermanenteDeJovenesYAdultasEnSanLuis-7965415.pdf

-Heller, A. (1977) Sobre el concepto abstracto de vida cotidiana. En *Sociología de la vida cotidiana*. Edit. Península. España – Pag. 19 a 26.

-Hernández Flores, G. (2019) Comprendiendo/nos en la diversidad en EPJA. En Lorenzatti, M. del C. y Bowman, M. A. (2019) *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. UniRío Editora. Río Cuarto. Pág. 48-62

<http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/978-987-688-359-7.pdf>

-Kalman, J. & Lorenzatti, M.C. (2021) “Leer del mundo: Enseñar y aprender con jóvenes y adultos en Covid19” En Ocampo, A. (Comp.). *Educación Lectora y Justicia Social: decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas*. Santiago: Fondo Editorial CELEI. En prensa.

-Lorenzatti M. del C. (2018) *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. CREFAL, México. Cap. IV Como que nació conociendo!! Conocimientos cotidianos y multimodalidad en adultos de nula o baja escolaridad – Pág. 175-218

-Lorenzatti, M. del C. (2021) Programa Desarrollo Curricular de Jóvenes y Adultos. Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos. Escuela de Posgrado. UNDeC.

-Lorenzatti, M. del C. (2020) *Tenemos una oportunidad en el barrio*. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local. UNIRIO Editora – Río Cuarto – Capítulo 4. La complejidad de una propuesta educativa para jóvenes y adultos Pág. 106 a 131

-Montesinos, P., Sinisi, L. y Schoo, Susana (2010) Las trayectorias socioeducativas: consideraciones conceptuales. En *Para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. 1a ed. - Buenos Aires Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE Pag. 12 a 14.

- “Nativos Digitales vs inmigrantes digitales” (2009) en Aprender a pensar. S/D

<https://aprenderapensar.net/2009/05/18/nativos-digitales-vs-inmigrantes-digitales/>

-Saleme, María (1997) *Decires*. Córdoba: Narvaja Editor. Los caminos del conocimiento del mundo adulto. Pág. 153-155.

-Vera Calle, A. (2019) Procesos educativos en la vejez. Una aproximación desde el campo de la EPJA. En Lorenzatti, M. del C. y Bowman, M. A. (2019) *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. UniRío Editora. Río Cuarto. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/978-987-688-359-7.pdf>

Documentos

-*Cuaderno de Trabajo. Notas para la enseñanza en centros educativos de jóvenes y adultos*. Municipalidad de Córdoba Editorial de la Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Cultura de Córdoba. Dirección de Patrimonio Cultural– UNC ISBN 978-987-9129-79-1. Lorenzatti, M. del C. (2019) (Coord. General) Equipo: Tosolini, M., Bowman, M.A., Arrieta, R., Delprato M. F. y Montenegro, M

-Diseño Curricular Provincia de La Rioja Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Secundaria (2016). MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA PROVINCIA DE LA RIOJA - SECRETARIA DE GESTIÓN EDUCATIVA - DIRECCIÓN DE MODALIDADES ESPECIALES COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS Carrera: Educación Secundaria con Orientación en Economía y Administración OFERTA EDUCATIVA A DISTANCIA CUYA SOLICITUD DE REGISTRO Y ACREDITACIÓN SE PRESENTE
<https://auladgme.wixsite.com/direccion>

-Documento *Un curriculum para la educación de jóvenes y adultos* (2003) Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos - Secretaria de Educación – Ministerio de Educación de la Nación

-LEY N° 8.678. Ley de Educación Provincia de La Rioja, (2009).

<http://www.boletinoflarioja.com.ar/pdf/2010/2010-02-05.pdf>

- Marco Normativo Educación de Jóvenes y Adultos - Resolución 118/10 - Consejo Federal de Educación - Ministerio de Educación de Nación

- Resolución 254/15 – Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente

de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales. Consejo Federal de Educación – Ministerio de Educación de Nación.

-Pronunciamiento de la plataforma de redes regionales por la educación de personas jóvenes y adultas hacia la CONFINTEA VII. Análisis y propuestas para la consulta subregional en américa latina camino a la CONFINTEA VII. “Por una educación para vivir bien”. Documento elaborado por a Plataforma de Redes Regionales por la EPJA hacia la CONFINTEA VII, integrada por la Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER), el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Federación Internacional Fe y Alegría (FIFyA), el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM).

Mesa 15

Hacerse autores del trabajo final de licenciatura. Desafíos de un género y un dispositivo institucional.

María Eugenia Lopez, Facultad de Educación y Salud (UPC) y Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

Palabras clave: trabajo final de grado - autoría - literacidades académicas - escritura acompañada - dispositivo de acompañamiento

La presentación muestra resultados del proyecto “*Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC)*”^[1]. Esta investigación se suma al cúmulo de estudios que, a nivel internacional y local, se concentran en la producción de géneros académicos en los estudios superiores. Parte de un enfoque mixto que recupera aportes de la perspectiva de alfabetización académica, alfabetización disciplinar y los nuevos estudios sobre literacidades (Zavala, 2008).

En este contexto conceptual, la elaboración de trabajos finales de grado cobra relevancia en razón de las cuestiones epistemológicas, disciplinares, organizativas, lingüísticas, subjetivas y éticas que se ponen en juego, junto a las implicancias tanto institucionales como personales de la producción, la acreditación y la graduación que resulta de su aprobación.

Estudiamos el proceso de producción de los trabajos finales de licenciatura (TFL) de las carreras de Pedagogía Social, Psicomotricidad y Psicopedagogía, y su acompañamiento por parte de docentes que ocupan roles específicos. Se parte del supuesto que la figura de los dos profesores^[2] asesores (en lo metodológico y lo disciplinar), juega un papel relevante, en la medida que ofrezcan espacios y diseñen estrategias de acompañamiento a lo largo de la práctica de investigación y la producción textual correlativa.

De allí, el interés por indagar las formas de acompañamiento durante la elaboración de los trabajos finales de grado. Se recupera especialmente la perspectiva de estudiantes y la descripción de lo que caracterizan como intervenciones docentes potentes y necesarias para la producción de este género discursivo específico. Asimismo se exploran los sentidos que otorgan a su tarea los profesores asesores de TFL en las tres carreras.

Se reconoce la literacidad como praxis social (Zavala, 2008). En ese marco los diversos géneros discursivos no tienen características universales y significados que “funcionen” independientemente del contexto social en que se producen y circulan. Las disciplinas construyen condiciones y regulaciones que modelan las prácticas discursivas. Los textos científicos y profesionales proponen diversos desafíos a escritores y lectores, por lo que resulta necesario: reconocer las habilidades

lingüísticas y cognitivas requeridas, identificar la situación retórica en la que adquieren sentido, atender a los propósitos y destinatarios específicos, en relación con el contexto sociocultural, disciplinar e institucional en que se inscriben. Se reconoce que las prácticas discursivas muestran legitimaciones y legalidades propias de las relaciones de poder-saber que se encuentran implícitas en el despliegue institucional y disciplinar. Finalmente, desde esta perspectiva se reconocen las prácticas letradas como construidas históricamente, que no pueden enseñarse como habilidades únicas, transferibles, descontextualizadas y neutrales.

El TFL como género

En el marco conceptual desarrollado adquiere relevancia caracterizar el TFL como un género específico, que tiene rasgos comunes con otros trabajos finales de grados y rasgos propios del dispositivo de la FES. En esta facultad, los aspectos más destacados por docentes y estudiantes son:

-El TFL es una *escritura a pedido*. No es

una expresión de escritura autónoma donde el vivo interés por el tema a indagar, la relación entre los nuevos saberes conquistados y las herramientas del lenguaje para nombrar y decir lo indagado, el placer de dar a conocer los resultados del proceso de investigación, sean el motor de la práctica de escritura. (...) [C]onsiste en un trabajo que la institución solicita escribir para dar cuenta de unos saberes acumulados en el campo académico y profesional en que los estudiantes se forman, y que al mismo tiempo aporte novedad a ese mismo campo. (Olivieri, Lopez y Molina, 2020, p53)

-Supone un profundo desafío para la construcción de sí como autores, por parte de los estudiantes. Los estudiantes revelan las tensiones implicadas en desprenderse de una posición de sumisión a la expectativa docente y posiciones privilegiadas por las cátedras, que se aprendieron a identificar, leyendo entre líneas las condiciones que propician el éxito en la resolución de situaciones de evaluación.

-Se encuentra en un “entre” lo que caracteriza un género académico (anticipa las formas de proyectos e informes de investigación) y un género formativo (implica “recorte” y “adecuación” de lo que se esperaría en la comunidad académica, a expectativas que la institución universitaria propone como criterios para la graduación).

-Es una producción final condicionada por requisitos de una cátedra específica: el taller de TFL.

-Es una escritura enmarcada en las preguntas de otros, ya que se inscribe en líneas de investigación que tienen desarrollo en la FES.

-Es una escritura con-otros, en un doble sentido. Por un lado, se escribe con un grupo de pares (como exigencia del reglamento de la FES) y, por otro, se produce junto a expertos que acompañan (contenidistas y metodólogos).

-Una escritura atravesada por la pregunta acerca de qué es escribir como psicopedagogo, psicomotricista o pedagogo social, y cómo ello se evidencia en las textualidades.

-Una escritura obligatoria, como requisito necesario para acreditar el pasaje de una posición de estudiante a una posición de profesional.

El dispositivo de acompañamiento

De acuerdo a la perspectiva de estudiantes y docentes, para la construcción de la autoría y el despliegue de la autonomía en la escritura, resulta clave la tarea de los docentes que asesoran. Ahora bien ¿cuáles serían las condiciones de ese acompañamiento que propiciarían la construcción de autoría? Los estudiantes reconocen *gestos mínimos*, que muestran que quien acompaña el proceso está disponible, pero al mismo tiempo dispuesto a retirarse.

Los profesores describen construcciones artesanalmente elaboradas:

-por la especificidad de cada pregunta de investigación,

-porque el oficio de investigador está en construcción en la mayoría de los que acompañan^[3],

-por la necesidad de construir un tiempo y un espacio que no estaban ahí (en la plantilla horaria de cursada, en el horario de trabajo de los profesores cuya carga laboral está destinada casi en su totalidad para la enseñanza),

-por la necesidad de echar mano a recursos inventados ad hoc, y buscar otros asesoramientos no previstos,

-que resultan muy diferentes entre carreras y entre profesores. Los profesores ofrecen diversas cosas, en diversos momentos del proceso, que a su vez varían según las características de los grupos. En algunos casos se privilegia el vínculo que ayuda a tramitar condiciones subjetivas que se juegan en este momento. En otros casos se privilegia el saber disciplinar o se aporta la pregunta que surge cuando se lee y se escribe con otros. O se da soporte en el proceso de escritura. En todos los casos, estos aportes se vinculan con diversos aspectos del aprendizaje de la literacidad académica, entendida como proceso que implica participar en las prácticas letradas que definen a una comunidad académica. Esta participación requiere favorecer la apropiación del bagaje de las disciplinas específicas, mientras se apropian de la lógica de la investigación y la escritura de su proceso y productos.

Referencias bibliográficas

Olivieri, A.; Lopez, M.E. y Molina, D. (2020). El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión. En Borioli, G. (Dir.) La escritura como bien social. Universidad Provincial de Córdoba Ediciones.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 47, 71-79.

[1] Dirigido por María Eugenia Lopez y co-dirigido por Claudia del Valle Rodriguez, articula profesores de las 4 carreras de la FES, estudiantes, graduados y becarios EVC-CIN. Con el aval de SPI-UPC (Disp. Nro. 015/2020).

[2] La autora suscribe explícitamente los principios de igualdad de género y las luchas de reconocimiento de las minorías. La opción de utilizar el género gramatical masculino no está reñida con el rechazo a una hegemonía patriarcal, aunque respeta las reglas gramaticales hoy vigentes que facilitarían la fluidez en la lectura. Además, es respetuosa con las recomendaciones para que el formato sea accesible para usuarios de lectores de pantalla. Estos dispositivos traducen la “x” o @ en un audio de difícil comprensión.

[3] Cabe señalar que la UPC es una institución de reciente creación, que parte de institutos de formación docente y técnica de nivel superior. En la larga historia previa de estos institutos, la función privilegiada era la docencia, mientras que fueron pocas las iniciativas de investigación y aún más escaso su financiamiento.

De escritores a autores: construir autoría en el egreso a las carreras de Psicopedagogía-Psicomotricidad-Pedagogía Social

Carolina Cernusco. FES. UPC carolinacernusco@upc.edu.ar

Claudia María Rodríguez.FES.UPC claudiarodriguez@upc.edu.ar

Valeria Durán. FES.UPC valeriaduran@upc.edu.ar

Palabras clave: escritura, universidad, trabajo final, autoría, egreso.

Resumen

Como profesores de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) venimos compartiendo una preocupación en torno a los procesos de escritura académica hacia el interior de las distintas carreras: Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social, considerando que estas prácticas juegan un papel fundamental en el ingreso, en la permanencia y en el egreso del estudiante universitario. Estas se constituyen en una herramienta comunicativa esencial para acceder y comunicar el conocimiento, pero por sobre todo para su construcción (Scardamalia y Bereiter, 1992) desde cada disciplina a aprender. Esto último hace referencia al valor epistémico de la escritura, es decir “al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y como instrumento para el desarrollo y la construcción del pensamiento” (Miras, 2014, p. 67). Por ello, en el contexto universitario, los estudiantes deben aprender a escribir de acuerdo a las exigencias propias del ámbito académico, lo cual supone la adquisición de nuevas competencias de escritura.

Desde este marco, el Trabajo Final de Licenciatura (TFL) aparece en el último año de la formación como un género discursivo nuevo y desconocido hasta el momento y, por lo tanto, como uno de los escritos que mayores dificultades presentan a los estudiantes y de cuya elaboración depende la terminalidad de la carrera de grado. Hacer este trabajo representa transitar un camino hacia una nueva identidad enunciativa, es decir, atravesar el pasaje de consumidor a productor de conocimiento, de lector a autor (Carlino, 2003).

Al enfrentar el proceso de escritura del TFL aparecen diversas problemáticas que son observadas por los profesores- tutores en sus estudiantes, una de las más recurrentes, es la presencia de escritos con copias textuales, transcripciones de diferentes fuentes consultadas, cayendo por momentos en situaciones de plagio.

Esto ha llevado a nuestro equipo denominado *Escritura acompañada* a realizar -desde hace varios años- distintas investigaciones, las cuales han girado en torno a las prácticas de alfabetización académica, disciplinar y específicamente al proceso de escritura del TFL en las carreras de nuestra Facultad. En esta oportunidad, y en el marco de esta presentación, queremos compartir las primeras aproximaciones de la investigación en curso que se denomina: *La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: las voces de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud*.

A lo largo de la trayectoria académica el estudiante elabora diferentes escritos, muchos de los cuales representan instancias que, de ser aprobadas, le permiten avanzar en su carrera, de lo contrario se constituyen en obstáculos para algunos difíciles de sortear. La construcción del TFL es uno de esos escritos que presenta el mayor desafío para los estudiantes, ya que su elaboración es un proceso complejo, que implica un tiempo prolongado y gradual de escritura, con continuos desafíos, que conlleva pruebas, errores y rectificaciones. Exige, por parte del estudiante, una dedicación comprometida y sostenida durante un período mayor al requerido por cualquier producción previa. A lo largo del mismo se presentan altibajos, ya que los estudiantes deben atender a diversas demandas, representadas por las exigencias discursivas de este, junto a las solicitudes por parte de profesores, tutores, directores y las normativas institucionales.

La complejidad del texto a producir no permite realizarlo “de un tirón” (Becker, 2011), como suelen estar acostumbrados a resolver parciales o trabajos prácticos solicitados. Este requiere la articulación de diversas y variadas fuentes, implica leer, escribir, revisar, jerarquizar información, reorganizar, y reescribir, en un pasaje de la escritura privada a la pública (Carlino, 2006); es decir, que al cabo del proceso de escritura es posible identificar las sucesivas versiones del mismo. En este sentido involucra una serie de operaciones cognitivas: planear su texto, generar ideas, definir el esquema global del mismo, producir un escrito autónomo y coherente a partir de las voces de otros y de los hallazgos propios (Becker, 2011; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Pero también exige pensar en el lector, elegir información pertinente para él, lo cual en los inicios es difícil de considerar ya que no están habituados a escribir teniendo en cuenta la audiencia, porque sus escritos hasta el momento solo han sido leídos con fines evaluativos por sus profesores que son especialistas en la temática abordada. Se trata de una situación en la que aparece una audiencia novedosa representada por el comité evaluador, pero también por posibles lectores interesados en el tema.

Frente a ello son los profesores los que advierten que uno de los problemas centrales que aparece es la imposibilidad por parte de los estudiantes de asumirse como autores de su escrito, es decir no reconocer su autoría, entendida como el “proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (Fernández, 2001, p. 3), por lo que “un sujeto que no se reconozca autor, poco podrá mantener de su autoría” (Fernández, 2001, p. 3). Esto se traduce muchas veces en producciones que implican copias textuales, transcripciones de ideas de diferentes fuentes consultadas.

Ante estas dificultades que por momentos obturan la producción por parte de los estudiantes, es necesario contar con profesores que los asistan a través de un proceso de acompañamiento sostenido. Estos espacios de encuentro propician la lectura y la relectura, que al igual que la reescritura en tanto proceso recursivo, y junto a ello cobran importancia las orientaciones de los profesores que les permiten a los estudiantes- escritores aprender a tomar las sugerencias ya no como algo que debe cumplimentarse para dar respuesta a una autoridad, sino como aportes desde la experticia. Esto posibilita progresivamente asumir la autoría y decidir un propio plan de mejora del texto y así coordinar sus intenciones como autores con los efectos sobre el texto producido, de cara al lector.

Referencias bibliográficas

- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro, un artículo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura. En J. Ossa *Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Univ. de Antioquia, Grupo Biogénesis.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/184>
- Carlino, P. (2006). Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en educación de la UdeSA. En U. d. Andrés (Ed.), *La escritura en la investigación*.
<https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/2504/1/%5BP%5D%5BW%5D%5DD.Edu%20Bartolini%2C%20Ana%20Mar%20C3%ADa.pdf>
- Fernandez, A. (2001). El saber en juego. *Revista de Psicoanálisis con Niños*. N^o 3. <https://www.fort-da.org/fort-da3/saber.htm>
- Miras, M. (2014). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 65 - 80.
https://www.researchgate.net/publication/39137339_La_escritura_reflexiva_Aprender_a_escribir_y_aprender_acerca_de_lo_que_se_escribe
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43 - 64.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>

Criterios de evaluación de proyectos finales de arquitectura. Puesta en valor del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Cristian Gonzalo Sguario, Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (CONICET-UNSJ)
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)
gonzalo.sguario@fau.unsj.edu.ar

Federico Ariel Vives, Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (CONICET-UNSJ) Facultad
de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)
federicoarielvives@fau.unsj.edu.ar

María Guillermina Sánchez, Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (CONICET-UNSJ)
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)
maguillerminasanchez@fau.unsj.edu.ar

Palabras clave: arquitectura, evaluación, proyecto, proceso.

Introducción

La universidad pública es un espacio de formación donde dialogan múltiples actores caracterizados por su gran heterogeneidad de capacidades, experiencias y estilos de aprendizaje. En el ámbito del Taller de Arquitectura 1A, materia de primer año de la carrera Arquitectura y Urbanismo (FAUD-UNSJ), junto al resto del equipo docente: Eduardo Manilov, Fabricio Corallo, Silvia Vives y Alejandro Caballero; acompañamos los procesos proyectuales de ideación y resolución de espacios

habitables, aportando herramientas metodológicas y contenidos teóricos indispensables para comenzar a incursionar en la disciplina (Sguario et al., 2022). En este contexto, nos encontramos año tras año con grupos de estudiantes sumamente diversos que, en la mayoría de los casos, no poseen experiencia previa en el manejo de los elementos de configuración espacial ni de representación bi-tridimensional. Esto nos lleva a establecer ciertos criterios de evaluación focalizada en el proceso por sobre el resultado final de los trabajos prácticos.

En el marco de la investigación en curso “*Generación de ideas creativas durante el proceso de diseño a partir de aptitudes potenciadas de representación en Arquitectura. Abordaje integral desde una perspectiva pedagógica*” PROJOVI (2023-2024), se aborda una instancia crítica que corresponde con el objetivo específico: *reflexionar sobre las prácticas pedagógicas históricas adoptadas como metodología propia del Taller de Arquitectura 1a, detectando los aspectos positivos y negativos de las mismas, poniendo en valor los criterios que las fundaron*. Aquí se pretende que el cuerpo docente tome consciencia sobre la manera de abordar los trabajos prácticos a partir de la reflexión, el debate y la autoevaluación que posibiliten su mejora (Sguario y Sánchez et al., 2023). Al hondar sobre los diferentes esquicios de la planificación, surgieron algunas cuestiones que tienen que ver con nuestros modos de evaluar. Estos difieren bastante de las metodologías clásicas con las que el estudiante se reconocía en la escuela secundaria lo que lo pone en crisis al momento de comprender por qué obtuvo una determinada nota.

Los paradigmas actuales sobre educación ponen en alerta los modelos tradicionales de evaluación. Garza Krause et al. (2021) plantea que estos deben transformarse para lograr la generación de conocimiento, evitando la memorización y centrarse en la resolución de problemas de la vida real. Para Monti & Maurel (2019), convendría abordar la problemática de la evaluación considerando la misma como una práctica tal que no se reduzca a aspectos puramente técnicos ni puramente sociales, sino que implica ciertas relaciones sinérgicas que la complementan y complejizan. En la ideación de un proyecto arquitectónico intervienen múltiples variables, como la funcionalidad, el clima, la técnica, el factor humano y social, etc.; que complejizan su proceso, lo que obliga a abordarlo desde diversas miradas (Carrión Mondéjar, 2013). En este sentido, la evaluación no puede reducirse simplemente a la valoración cuantitativa el día de la entrega del proyecto final sin tener en cuenta el recorrido del alumno, sus ideas previas y posteriores al trabajo en cartón y papel, su reflexión sobre la temática, sus errores y las estrategias establecidas para corregirlos, etc. A esto es lo que denominamos *proceso proyectual*.

A raíz de esto, se ve la necesidad de rever los criterios de evaluación y sintetizarlos en una herramienta que ayude a la comprensión del propio proceso. El presente artículo describe y explica cada criterio presentado en la rúbrica que se entrega como devolución final y da un cierre al proyecto de diseño de cada estudiante.

Desarrollo

Se exponen los resultados de los reajustes en los criterios de evaluación visualizados en un modelo de rúbrica (Figura 1) con la que el estudiante puede llevarse una devolución escrita y fácil de entender al finalizar la práctica pedagógica y en donde se evidencian los puntos críticos que deberá revisar en futuros esquicios proyectuales.

La evaluación se conforma por categorías generales, por así llamarles, que a su vez se dividen en los criterios específicos que se tienen en cuenta al momento de valorar cuanti-cualitativamente la producción. En los últimos años, se han ido modificando según las necesidades de cada temática disciplinar incorporada y su revisión crítica desde el cuerpo docente.

Fecha de entrega:		Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
Morfología	Idea generadora				
	Estructura geométrica				
	Relación con el entorno				
Funcionalidad	Acceso/s				
	Distribución espacial				
	Circulación principal y secundaria				
Calidad Espacial	Dimensiones				
	Relación entre los espacios				
	Orientación/Ventilación/Asoleamiento				
Nivel de Consultas	Cantidad				
	Calidad				
Maqueta Arquitectónica	Representación del entorno				
	Representación elem. configurantes				
	Representación de vegetación				
	Norte/Rótulo/Nom. calles/etc.				
Representación Gráfica	Cantidad solicitada				
	Calidad técnica				
	Expresión gráfica				
OBS:		NOTA:			
		Firma Docente			

Figura 1: Modelo de rúbrica de evaluación. Taller de Arquitectura 1A, FAUD-UNSJ, 2023.

-Morfología: en esta categoría se evalúa la creatividad del proyecto arquitectónico. La *idea generadora* representa el punto de partida del proceso proyectual, tiene una importancia tal que el diseñador puede justificar desde ahí toda la composición general. La *estructura geométrica* es el criterio morfológico por excelencia en donde se contempla la armonía en las proporciones, la escala de los volúmenes y las posibles relaciones geométricas según leyes formales compositivas. La *relación con el entorno* fundamenta las decisiones proyectuales, considerando la implantación coherente de la propuesta en un contexto de dialogo formal entre los edificios y elementos circundantes que hacen al sistema urbano.

-Funcionalidad: complementario a la forma, más allá si se piensa a priori o posteriori. En esta categoría el *acceso* debe ser adecuado al tema del proyecto y rápidamente identificable, ya que es el primer espacio de articulación entre el edificio y la ciudad con todo lo que esto conlleva: retiros, recorrido, sensaciones, protección solar y de lluvia, etc. La *distribución espacial* es el criterio clave de este paquete, aquí la responsabilidad del proyectista es muy alta al impactar directamente en la función general de los espacios y su relación con otros, que condicionará la forma en que serán habitados a futuro. En este sentido, también se pone énfasis en las *circulaciones*, diferenciando principales y secundarias a partir de sus dimensiones y los locales que vinculan; esto dará cuenta si el estudiante realmente entendió las lógicas funcionales que la temática demanda.

-Calidad espacial: esta categoría está altamente vinculada con la anterior, ya que más allá de que los espacios estén bien distribuidos, también debe ser agradable vivir en ellos. Las *dimensiones* con los cuales se proyectan deben estar acorde a la cantidad de personas que se tengan en cuenta. La *relación de los espacios* debe ser tal que no se mezclen situaciones sociales con privadas, pudiendo realizar todas las actividades que se pensaron de manera que unas no molesten a las otras. La *orientación* y, en consecuencia, la *ventilación* y *asoleamiento* son parámetros climáticos de suma importancia para mantener una buena higiene en cada sector y las condiciones de confort suficientes para hacer uso de ellos.

-Nivel de consultas: la *cantidad* y *calidad* de consultas permiten evaluar el proceso de diseño. Mientras mayor sea la producción clase a clase, mejor será el nivel de la consulta. También, en caso de que el estudiante tenga un percance el día de la entrega, se puede tener cierta consideración si su nivel de consultas ha sido satisfactorio y permitirle otra instancia de entrega.

-*Maqueta arquitectónica*: si bien la prolijidad influye positiva o negativamente en la corrección de esta, lo importante es el correcto uso de los materiales para concretar la idea generadora y la configuración morfológica. Se consideran maquetas completas cuando poseen entorno, vegetación, simbología reglamentaria como norte, rótulo, nombre de calles, además del edificio en detalle (materialidad, envolvente, forma, etc.).

-*Representación gráfica*: aquí se evalúa si el estudiante logró comunicar el proyecto de manera legible a través del *dibujo técnico* y la *expresión gráfica*. Considerando que el dibujo es el lenguaje universal de nuestra disciplina, el alumno debe comunicar y dar cuenta gráficamente que fue capaz de abordar todas las categorías mencionadas anteriormente.

Conclusiones

Al reflexionar sobre lo que implica el proceso proyectual en un estudiante de primer año y teniendo en cuenta su adaptación en paralelo a los tiempos del ámbito universitario, entendemos que un número no determina su aprendizaje, sino que connota una mayor o menor dedicación en un momento específico de su cursado. Esto no condiciona para nada su futuro desenvolvimiento, sino que implica un esfuerzo y un impulso al reconocimiento de sus capacidades y aptitudes para tomar consciencia de los errores necesarios a corregir. La rúbrica de evaluación presentada resume los criterios que cuantifican su proceso de diseño organizada de tal manera que a futuro le sirva para poner mayor atención a los puntos críticos.

Referencias bibliográficas

- Carrión Mondéjar, J. C. (2013). Reflexión sobre la enseñanza de los proyectos de arquitectura en escuelas del siglo XXI. *Arquitectura v2020 Congreso Docente*, Escola Tècnica Superior d'Arquitectura, Universitat Politècnica de València, págs. 249-252
- Garza Krause, E.; Villarreal Salinas, M. L.; Kukutschka, J. M. & Cantú Ríos, A. V. (2021). Transformando la evaluación para promover el desarrollo de pensamiento crítico. *Memorias del 8º Congreso Internacional de Innovación Educativa*, Tecnológico de Monterrey, México, págs. 559-562
- Monti, C. M. & Maurel, M. del C. (2019). Sostener-se en la práctica de una evaluación formativa universitaria. *XI Jornadas de Investigación en Educación - Tomo IV*, UNC, Córdoba, Argentina, págs. 141-154
- Sguario, C. G.; Ré, M. G.; Manilov, E.; Vives, S.; Sánchez, M. G. et al. (2022). Metodología de la investigación aplicada como fundamento proyectual. Aportes pedagógicos al proceso de enseñanza-aprendizaje en Arquitectura. *1º Jornadas de Investigación y Extensión FAUD*, UNSJ, San Juan, Argentina, págs. 217-221
- Sguario, C. G.; Sánchez, M. G.; Vives, F. A. & López, S. M. (2023). Investigación proyectual. Generación de ideas creativas durante el proceso de diseño. *XIV Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*, UP, Buenos Aires, Argentina.

La convivencia en la comunidad universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras UNT: perspectivas actuales, dispositivos y sujetos

María Gabriela Chávez. Prof. J.T.P en las Cátedras de Educación Primaria y Residencia.
Carrera Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UNT,
mgchavez115@gmail.com

María Claudia Díaz. Prof. Adjunta de la Cátedra de Educación Secundaria. Carrera
Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UNT
claudiadescartes80@gmail.com

Autora: Juana Benita González. Prof. Adjunta de la Cátedra de Educación Primaria. Carrera
Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UNT, juanigonza016@gmail.com

Contenido

El presente trabajo de investigación de tipo descriptivo-interpretativo aborda como **tema central** “*La Convivencia en la comunidad universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras - UNT: perspectivas históricas y actuales; demandas y desafíos*” (PIUNT 2023-2026) Como equipo de investigación de docentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras hemos definido como **problema** ¿Cuáles son las perspectivas históricas y actuales, las demandas y los desafíos que presenta la convivencia en la comunidad universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT?. Asimismo, entre los **objetivos generales** podemos mencionar:

- Indagar cuáles son las características, demandas y desafíos de la convivencia en la comunidad universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT .
- Conocer las prácticas y condiciones institucionalizadas que regulan la convivencia en la comunidad universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Contextualizar el análisis de la convivencia en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras desde una perspectiva histórica y actual.

El proyecto busca abordar las perspectivas actuales, demandas y desafíos que la convivencia asume en la comunidad universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras. Nuestra mirada está puesta en indagar las condiciones institucionales (reglamentos y normas, desde el devenir histórico y cotidiano) que enmarcan la convivencia en nuestra facultad y que regulan las relaciones de trabajo entre los distintos actores de la comunidad universitaria, a saber: docentes, estudiantes, personal no docente y autoridades. Será importante recuperar aportes de especialistas en educación superior universitaria en nuestro país que señalaron cambios significativos en la dinámica de las

instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior vigente.

Teniendo las perspectivas actuales y las líneas de **política universitaria** de la UNT, es importante señalar que el mencionado proyecto de investigación se encuadra en el Plan Estratégico Institucional de la UNT y se vincula particularmente con el objetivo N° 4 de desarrollo sostenible (ODS) de la agenda 2030 de la ONU: *garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. En relación con las metas planteadas en el mencionado objetivo, nuestra propuesta de investigación se vincula con la Meta 4.7 “De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el Desarrollo Sostenible y los estilos de vida sostenibles, *los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural, y la contribución de la cultura para el desarrollo sostenible*”; y con la Meta 4.a “Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad y las diferencias de género y que ofrezcan *entornos de aprendizajes seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos*”.

La convivencia institucional se fue incorporando en la **agenda de la política educativa** como un eje de debate que atraviesa los distintos niveles y modalidades de nuestro sistema educativo, al respecto podemos mencionar en el Informe de la UNESCO (Delors,1994)) propuso como uno de los pilares de la educación para el Siglo XXI “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”. Desde esta perspectiva hoy asistimos al reconocimiento de los **estudiantes como sujetos de derechos**, apelamos a favor de un espacio que reconozca en la formación del ciudadano la pluralidad, la diversidad y habilite tiempos, espacios, agrupamientos, que operen a favor de la inclusión. El término convivencia en el contexto educativo involucra, por lo menos, cuatro tareas fundamentales: **La primera**, comprender las diferencias, fomentando el descubrimiento gradual del otro, implica superar cualquier prejuicio que hayamos asumido acerca de los diferentes grupos sociales. **La segunda tarea**, apreciar la interdependencia y la pluralidad, hace referencia a la importancia de comprendernos como parte un mismo grupo, superando toda postura individualista y egocéntrica, la cual nos permita reconocernos como seres sociales que vamos creciendo en la interacción con el otro y, por tanto, con diversas formas de ser y estar. **La tercera tarea**, aprender a enfrentar y solucionar-si es posible- los conflictos, de una manera positiva, pues el manejo de conflictos es una habilidad la cual requiere del desarrollo de otras, previamente, como la comunicación asertiva, el control de las emociones, entre otras. Finalmente, **la cuarta labor**, promover continuamente el entendimiento mutuo, ya que todos los días nos podemos enfrentar a diferentes conflictos y la actitud debe promover la comprensión de sí mismos y de los otros. En este sentido, este pilar constituye un importante reto educativo, una meta esencial de la educación, la cual no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos (IDEA-Ararteko, 2006).

La formalización de la convivencia en el campo educativo en nuestro país se explicita en marcos normativos tales como: Ley Nacional de Educación N° 26206 -hace referencia a la convivencia en sus artículos 123, 127 y 129-; Acuerdos Marcos del Consejo Federal de Educación N° 93 y N° 84; Ley de Educación Superior N° 24521/95 en sus artículos 11 al 14 cuando hace alusión a los derechos y obligaciones de docentes y estudiantes.

Si bien la convivencia es un hecho que forma parte la cultura institucional, es necesario generar dispositivos que permitan develar por qué se procede de esa forma y no de otra, cómo impactan en los procesos de enseñanza, cómo promueve o no el desarrollo de los sujetos en un clima de trabajo que los reconozca como sujetos autónomos y pensantes (Muñoz Borja, Patricia y Otros, 2018). De ahí que este proyecto busca abordar la convivencia en el ámbito universitario centrándose en las relaciones de poder (Foucault, 1992; Ball, 1989) y en tratar de develar qué características asume la misma más allá de lo explícito y manifiesto en la dinámica de la organización.

Referencias bibliográficas

- Acuerdos Marcos del Consejo Federal de Educación N° 93 y N° 84
- Ball, Stephen, 1989, La micropolítica de la escuela, Barcelona, Ediciones Paidós
 - Delors, Jacques (1994), La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992), Microfísica del poder, Madrid, La Piqueta, Col. Genealogía del Poder, Núm.1, 3ra.ed.
- IDEA -Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, (2006). Convivencia y conflicto en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV . Editorial Gráfica Santa Marina SA, España.
 - Ley de Educación de la Provincia de Tucumán N° 8.391
 - Ley de Educación Nacional N° 26.206
 - Ley de Educación Superior N° 24.521
- Muñoz Borja, Patricia y Otros (2018), Exclusión y Otridad. Prácticas de convivencia en la Universidad. Editorial Universidad, Santiago de Cali.
- Ortega Valencia, Piedad y Otros (2017), La convivencia Universitaria: entre el peso y la levedad. Editorial aula de humanidades. Bogotá.
- Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Tucumán 2021-2030. Edición Digital disponible en https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.unt.edu.ar/adjuntos/P.E.I. UNT_Edici%C3%B3n_Digital.pdf

Indagaciones en el marco de una Práctica Profesional Supervisada

Palabras clave: evaluación – aprendizajes –estudiantes – docentes - rúbricas -

En el presente resumen se describe, puntualmente, el proceso de indagaciones desarrollado con el propósito de reconocer y analizar la problemática que fuera objeto de una intervención pedagógica diseñada en el marco de la Práctica Profesional Supervisada llevada a cabo en el Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC entre julio del 2019 y diciembre del 2021.

La labor de intervención del pedagogo requiere, según E. Remedi (2004) situarse “en medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones...es interponerse al desarrollo que una acción viene interponiendo”; el reconocimiento de las tramas que se entretujan en tal espacio debe ser comprendido por medio de un cuidadoso trabajo de “diagnóstico organizativo”, tal como lo denomina Bolívar, A. (1999), llevado adelante de tal modo que permita comprender los elementos subyacentes a las acciones de los sujetos institucionales.

Dice E. Remedi que si uno llega a una institución e interviene sin tener en cuenta que hay una **historia** por detrás, la intervención se hace desde un lugar “ingenuo”; debemos tomar conocimiento de esa “historia que está cosificada, estructurada, con reglamentos, con leyes...con prácticas, acciones, afiliaciones” porque la propuesta de intervención deberá adecuarse o afectará alguna de esas estructuras, lógicas o significados.

Chequear la realidad del espacio y los sujetos en los que se debe intervenir le proporciona al pedagogo un conocimiento válido de los hábitos y mandatos que rigen lo instituido; tal conocimiento se hace necesario para idear una propuesta de mejora con un cuidadoso respeto por lo instituido intentando que ese instituyente que busca, tal cual define Furlán como el objeto de la pedagogía “optimizar las prácticas educativas” no sea rechazado por incompatibilidad con la lógica institucional.

En pos de dicho trabajo, y considerando la demanda expresada por los referentes de FyPE, se llevó adelante un proceso de investigación sobre la dimensión **evaluación de los aprendizajes** de las y los estudiantes del ciclo profesional de la Lic. en Administración. Dicha labor se organizó en una secuencia de momentos de indagaciones y relevamiento de información en terreno, con el objetivo de comprender diversos aspectos que atraviesan a las situaciones de evaluación convirtiéndolas en una problemática que afecta el aprendizaje y rendimiento del estudiantado.

A continuación se describe la secuencia de momentos o subprocesos de investigación, destacando en cada uno el aspecto sobre el que se puso la mirada:

1. Indagaciones sobre el colectivo de **docentes**. A través de entrevistas, revisión de documentos y la participación en reuniones con los integrantes del equipo de FyPE se relevó información respecto del origen y la conformación de las comunidades de filiación entre el colectivo de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y los significados que comparten (“los matemáticos”, “los economistas”, “los contadores”, “los de ingreso”, “los titulares de cátedra”).

2. Indagaciones sobre las **prácticas de evaluación de los aprendizajes**. A fin de interpretar lo que les sucede en torno a la toma de evaluaciones a las y los estudiantes se llevaron adelante las siguientes acciones:

a- entrevistas semiestructuradas tendientes a escuchar a quienes poseen una mirada ampliada de las prácticas educativas en la institución, indagar sobre la cultura y el clima en el que se enmarcan las relaciones pedagógicas, las condiciones de trabajo y de estudio actuales, potencialidades y debilidades articuladas con la problemática de la evaluación de los aprendizajes. Esta acción en la fase de análisis diagnóstico de la PPS significó el acercamiento inicial al “mundo institucional propio” al que hace mención L. Garay (2009) en el que se organizan y dan sentido a los haceres de ciertos sujetos que tienen un rol común pero al mismo tiempo improntas y condiciones diferentes en su desempeño. Los académicos entrevistados fueron:

- Director del Depto. de Administ. y Tecnologías de Inf.
- Responsable del Área de Atención Psicológica de la FCE
- Director del Dep. de Investigación de la FCE
- Coord. del Área de Form. Docente y Producción Educativa
- Coord. Pedag. del Área de Form. Docente y Prod. Educativa
- Director de la Lic. en Administración

La información recogida en las entrevistas dio pistas precisas de lo instituido en relación a las prácticas evaluativas, lo que los individuos encontraban posible de hacer en el marco de la realidad de esa institución.

b- participación en reuniones de docentes convocadas por el director de la carrera Lic. en Administración y Coord. Pedagógica de FyPE en el marco de la revisión del plan de la carrera. Esta acción permitió obtener datos respecto de la conformación de las cátedras y su organización interna, las dinámicas del desarrollo de cada materia, los recursos que los docentes ponían a disposición del estudiantado para abordar los contenidos, conocer algunas de las preocupaciones de las y los docentes respecto de la articulación curricular propuesta por el Dir. de la carrera y las características de las prácticas de evaluación que se ponen juego en cada espacio curricular (pruebas objetivas o abiertas; individuales o grupales; teóricas, prácticas o mixtas).

3. Indagaciones sobre el **rendimiento académico**. Focalizando en los espacios curriculares del ciclo de formación profesional de la Lic. en Administración se le solicitó al Despacho de Alumnos los datos cuantitativos (inscriptos - regulares - aprobados) del segundo semestre del 2018 y primer semestre del 2019. A partir de la información brindada por Despacho de Alumnos se obtuvo información respecto de la permanencia en el cursado y obtención de regularidad. Con el objetivo de relevar información respecto de la permanencia en el cursado y obtención de regularidad.

En marzo del 2020 con el advenimiento de la pandemia y la Resolución de ASPO se reformuló el Plan de Trabajo de la PPS, motivo por el cual el siguiente momento en el proceso de investigación se llevó adelante observando el entorno de las aulas virtuales.

4. Observación de la **propuesta didáctica** (mediada por la tecnología). El registro de los recursos didácticos puestos a disposición del estudiantado en el entorno de las aulas virtuales en el contexto de ASPO (2020) tuvo como objetivo observar la presencia o ausencia y articulación de los elementos que conforman la propuesta didáctica de cada espacio curricular: programa, cronograma, materiales teóricos, propuestas de actividades, tipos de evaluaciones, canales de comunicación.

La interpretación de la totalidad de la información obtenida permitió configurar un panorama concreto y situado respecto de los aspectos que constituyen las prácticas de evaluación de los aprendizajes que las y los docentes emplean en la toma de evaluaciones parciales o finales del ciclo profesional de la Lic. en Administración entendiendo que tales prácticas significan una problemática necesaria de ser abordada con los equipos docentes.

Las conclusiones de las indagaciones realizadas sirvieron de fundamento para presentar como propuesta de intervención un dispositivo de Formación Docente sobre elaboración de rúbricas para la evaluación de los aprendizajes. Se presentan las rúbricas como una opción de instrumentos de evaluación cualitativos que permiten evaluar con coherencia, pertinencia y transparencia respecto de cada propuesta didáctica transformando las situaciones evaluativas en oportunidades de reajuste y/o intensificación de los aprendizajes para cada estudiante, el conjunto de los mismos y retroalimentación para el cuerpo docente a cargo de un espacio curricular

En el diseño del dispositivo de Formación Docente se tomó en cuenta toda la información relevada en cada momento del proceso de investigación con el fin de ofrecer una propuesta acorde a la impronta que FyPE pone a disposición del cuerpo docente de la FCE; pertinente a las características de los espacios curriculares del ciclo de especialización de la Lic. en Administración; y que significara un aporte pedagógico fundamentado y metodológicamente viable de ser aplicado en el curso del desarrollo de cada materia.

Bibliografía

BOLÍVAR, Antonio (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis Educación. Madrid

FURLAN, A. y PASILLAS, M. (1990) *El campo pedagógico*. Cuadernos Pedagógicos Universitarios. UNAM. México.

GARAY, Lucía (2009) “La intervención institucional es una práctica analítica” en Acevedo, M.J. y Diaz, C. (Comp.). *Teorías y técnicas en psicología clínica*. 20 miradas institucionales. Buenos Aires: FONCYT. Fundación Gérard Mendel de Argentina.

Escolarización y poca autonomía estudiantil: evaluaciones y dilemas morales en la universidad bajo el mandato de inclusión.

Mirian Daniela Martín Lorenzatti, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de La Pampa,
mmartinlorenzatti@humanas.unlpam.edu.ar

Palabras clave: universidad, inclusión, moralidades, merecimiento, etnografía

Con el propósito de aportar a los estudios sobre el derecho a la educación superior, llevamos a cabo una investigación etnográfica que pone el acento en la dimensión moral de la vida social. Las normativas y políticas socioeducativas en las últimas décadas configuraron para la universidad un mandato de inclusión que tensiona con el mecanismo de selección y diferenciación social por exclusión (Montes y Ziegler, 2012) dominante desde los orígenes de la institución. Gabriel Noel (2014) afirma que las investigaciones sobre cuestiones relacionadas con la desigualdad, las jerarquías y las fronteras sociales han hallado que la moral y lo moral suelen ocupar un lugar de destaque en ese tipo de disputas y conflictos. En sintonía con este autor, nuestra indagación asume como supuesto principal que el derecho a la educación superior, en tanto principio abstracto y universal, se encuentra mediado por la dimensión moral. Tanto es así que, señala Sebastián Torres (2016), el mérito es consustancial a la educación, a su función social y particularmente a la universidad. Al respecto, señala este autor que la gramática del derecho a la educación se ha configurado históricamente tensionada por dos tradiciones que suelen ser refractarias; una que pone el acento en la libertad individual y piensa al derecho a la educación de un modo más próximo a los derechos individuales instituidos en la Declaración de 1789 y otra que, por el contrario, enfatiza en la noción de igualdad y lo ubica entre los derechos sociales. Como respuesta a dicha tensión, el universo conceptual del mérito (conformado por conceptos de fuerte carga moral como los de *esfuerzo, compromiso, dedicación, responsabilidad, perseverancia*) aparece como mediador entre ambas dimensiones al establecer un criterio de justicia que legitima las desigualdades sociales y ciertamente las vuelve tolerables. Asimismo, estas tensiones se profundizan en el ámbito de la educación superior, y especialmente en las universidades, por tratarse de un nivel educativo de carácter no obligatorio que tiene como finalidad la formación académica y profesional de excelencia.

Desde estas premisas analizamos las evaluaciones morales que docentes y estudiantes realizan sobre sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la universidad. Buscamos de este modo reconocer cuáles son las que actualizan según tales actores el derecho a estudiar y a permanecer en la universidad, así como las lógicas sociales de compromisos y merecimiento que se configuran bajo el mandato de inclusión. La investigación fue realizada entre el año 2017 y 2020, con estudiantes y docentes de cuatro carreras vinculadas con educación y formación docente que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad no tradicional del interior del país.

En esta presentación expondremos que, aun cuando existe amplio consenso en el plantel docente respecto a concebir a la universidad en términos de derecho e impugnar el modelo de selección por exclusión, persisten controversias en torno a la consolidación de promociones tuteladas o reguladas¹. Dichas controversias se vinculan con los efectos que supone la introducción de nuevas formas de acompañamiento a las trayectorias académicas y se sintetizan fundamentalmente en dos preocupaciones relacionadas entre sí: por un lado, el riesgo de *escolarizar* o *secundarizar* la formación en la universidad y por el otro, el problema que supone la *pérdida de autonomía estudiantil*.

En relación con lo primero, vimos que el uso de la categoría de *escolarización* está negativamente connotado por un conjunto de docentes y denuncia cierto deterioro en la formación universitaria en tanto se aproxima más a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje propias de la escuela secundaria. A la vez que se advierte sobre los efectos que estas transformaciones tienen tanto en la redefinición de las tareas y obligaciones docentes conforme aumentan las demandas de

acompañamiento. Contrariamente, otro grupo de docentes se opone a ese uso peyorativo y reivindica, por un lado, las transformaciones recientes en torno a la enseñanza y de acompañamiento que se aproximan a líneas de trabajo ya implementadas en la escuela secundaria. A la vez que valoran el ejercicio docente en ese nivel porque permite acortar, en términos de expectativas docentes, la brecha entre el “estudiante real” y el esperado históricamente por las instituciones.

En relación con el problema de la *autonomía estudiantil*, buscamos sistematizar la diversidad de cuestiones que el cuerpo docente identifica con su *pérdida* o *escasez*. En esa dirección vimos que la *autonomía* se presenta simultáneamente como aptitud cognitiva o hábito académico, pero también como mérito o atributo moral que configura las prácticas de aprendizaje. En relación con este punto argumentaremos que la dimensión moral que subyace al “capital cultural esperado” de quienes ingresan a la universidad si bien aparece como el aspecto más dilemático para el plantel docente también es el menos consciente o problematizado. Como consecuencia de esto hallamos dos perspectivas en pugna en torno a la *autonomía estudiantil*. Una que brega por la autogestión de los aprendizajes y comportamientos por parte del estudiantado, así como la autorregulación de sus trayectorias, conformes con los sentidos y modos más tradicionales de habitar la universidad. Y otra que se sostiene en una “mirada compasiva” que busca asistir y contener a los sujetos y a la vez pondera el esfuerzo que estos hacen para aceptar el acompañamiento docente y adaptarse a la lógica académica universitaria. No obstante, ambas perspectivas coinciden en posicionar a las y los estudiantes en un lugar de imposibilidad de autoafirmación, de incapacidad de autonomía y de necesidad de tutela docente antes que como sujeto político.

¹ En el modelo de selección por exclusión, explica Guillermina Tiramonti (2011), más allá de la rígida regulación de los tiempos y los espacios, las posibilidades de promoción no solo dependen de la aceptación de esas reglas sino de “descubrir los códigos que estructuran el patrón de aceptación cuyo conocimiento está reservado a aquellos que comparten ciertos códigos o son capaces de descubrirlos” (2011: 8). En ese contexto se benefician quienes cuentan con recursos propios (materiales y/o simbólicos), pueden realizar una lectura de los requerimientos de las instituciones y desplegar una serie de estrategias para salir airosos en la contienda. Paralelamente, las instituciones no solo se orientan hacia la exclusión de quienes no se adaptan a sus requerimientos, sino que además imponen como criterio que los excluidos asuman el fracaso como propio (Tiramonti y Ziegler, 2011).

Referencias bibliográficas

- Montes, N., & Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. M. Southwell (Comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones, Rosario, Homo Sapiens Editores, 161-182
- Noel, Gabriel (2014). “Presentación. Las dimensiones morales de la vida colectiva. Exploraciones desde los estudios sociales de las moralidades”, Papeles de Trabajo, 8 (13), pp. 14-32 Tiramonti y Ziegler, 2011
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, 41, 692-709.
- Tiramonti, G. y Ziegler (2008). La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades. Editorial Paidós
- Torres, Sebastián (2016) “Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad del conocimiento”, en Rinesi, Eduardo, Smola, Julia, Cuello, Camila y Ríos, Leticia (comps.), *Hombres de una república libre*. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica, UNGS, Los Polvorines, pp. 35-5.

Políticas de ingreso a la Universidad, a 40 años del retorno a la democracia y al cogobierno

Leandro Inchauspe, Escuela de Historia, FFyH-UNC, leandro.inchauspe@unc.edu.ar

Palabras clave: Políticas de ingreso universitario. Ingreso irrestricto. Cursos de Nivelación

Contenido

En consonancia con uno de los intereses de la Mesa, el ingreso y la permanencia de los estudiantes, el presente trabajo recorre las políticas de ingreso en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y, en particular, a Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), tomando como referencia la proximidad del 40 aniversario de la salida de la dictadura cívico militar del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” en 1983. Y poco después, la paulatina normalización universitaria, con el retorno a los mecanismos de co-gobierno y la democratización de las políticas de ingreso universitario, dejando de lado el examen de ingreso y sistema de cupo dictatorial, pasando por la apertura del ingreso en la transición hacia la democracia de los ochenta y la creación de los *Cursos de Nivelación* en los noventa, espacios curriculares que constituyen la piedra angular de la actual política de ingreso.

Este recorrido se realiza, en términos conceptuales, a partir de la afirmación de Domínguez respecto a las determinaciones que entrecruzan las distintas políticas de ingreso adoptadas por las universidades: *“En tanto construcciones históricamente situadas, las políticas de ingreso han sido sumamente sensibles a los cambios de regímenes políticos y, en consecuencia [a las] relaciones entre Estado y Universidades”* (2010:196). y de Juarros y Martinetto, respecto los modelos de ingreso, directo o restringido, en pugna en nuestro país: *“La discusión y la legislación argentina sobre el tema han girado, con variantes, alrededor de dos modelos de ingreso (...) ingreso directo puede o no ir acompañado de cursos introductorios, algunas veces incorporados al currículum (...) con carácter no eliminatorio; el ingreso restringido se obtiene a partir de la aprobación de algún examen selectivo y puede ir o no acompañado de un cupo”* (2008:73).

El de la dictadura cívico militar, en continuidad con políticas ya implementadas previamente, fue un modelo decididamente restringido. En efecto, durante el período dictatorial se desasoció la mera inscripción de la obtención de la condición de estudiante, filtrada por un examen de ingreso y un cupo. En su primer año de aplicación, 1975, se estableció un número (12.000 estudiantes universitarios) que implicaba una restricción cercana al 30% en relación al número de ingresantes del año anterior (Inchauspe y Solís, 2018, pp. 159-161). Esta política de *desmasificación* de la UNC se completaría luego estableciendo un arancel, eso sí, acompañado de declaraciones respecto a la intención de que no se convirtiera en un impedimento al ingreso de estudiantes de menores recursos: *“En septiembre de 1980, el Rectorado de la UNC comunicó precisiones del arancel (...) Con respecto a los destinos de los fondos así recaudados se comunicó: “Se estructurará un sistema de subsidios o becas para todos los que no puedan abonar el arancel (...) de tal manera que surja con claridad la voluntad de no impedir el acceso a la enseñanza superior a los que tengan menos recursos económicos, sino por el contrario, la de favorecer el acceso de todos los aspirantes. Los fondos que*

se recauden por vía de arancelamiento deberán ser destinados a servicios para los alumnos en forma de becas, subsidios y créditos; y para mejorar bibliotecas y fomentar la realización de actividades recreativas y deportivas” (La Voz del Interior, 2/9/1980, pp.9, citado en Inchauspe y Solís, 2018, pp. 166-167).

Los efectos estadísticos de esta política de ingreso restringido y desmasificación de las universidades puede observarse en forma contundente: si la UNC registraba 55.001 estudiantes en 1974, momento de mayor expansión en los años anteriores al golpe, descendiendo a 35.062 en 1980. En la FFyH, la baja era más pronunciada aún: de 5.178 estudiantes en 1974, a 2.563 en 1980; es decir, poco menos de la mitad (Inchauspe, 2017, pp. 5-6).

Si el retorno a la democracia, al cogobierno y al ingreso irrestricto significó, como señala Chiroleau, la adopción de un sistema formalmente abierto, ello supuso igualmente que operaron otras instancias de selección en el transcurso de las carreras, situación que se expresa en la tasa de abandono durante el primer año de estudios, cercana al 50%. La UNC recién implementaría un dispositivo específico para atender a la situación de ingreso con la resolución 344/1990 del Consejo Superior, estableciendo los cursos o ciclos de nivelación, cuya definición se delegaba a cada unidad académica. Por ello, en el presente trabajo se presta especial atención a las decisiones tomadas en la FFyH tendientes a que sus cursos de nivelación den respuestas a esta situación. En efecto, en 1997 se establece la primera reglamentación efectiva, a través de la ordenanza 6/1997 del Consejo Directivo. Se estableció que *“El Curso de Nivelación (...) tiene carácter introductorio y no restrictivo’ (...) se listaban las competencias centrales para el ingreso (...) ‘comprensión lectora – producción escrita – capacidad crítica – resolución de problemas’ (...) [los contenidos] ‘dos núcleos temáticos: 1) Introducción a la Problemática universitaria 2) Introducción a la Problemática Específicas de cada Carrera’”* (Inchauspe, 2017, pp. 8), entre otras cuestiones relativas a las condiciones de cursado.

En 2006, en un contexto político fuertemente distinto al del neoliberalismo hegemónico en los años noventa, la FFyH establecería otra modificación al diseño de sus políticas de ingreso. La resolución 496/2006 del Consejo Directivo creaba el *“Programa de Ciclos de Nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con el nivel medio”*. La perspectiva ya se dirigía a la escuela secundaria, como etapa previa al ingreso universitario, y a la continuidad de los desafíos en todo el primer año de cursado.

Las últimas modificaciones institucionales de este largo recorrido, se produjo en 2022, con la creación del *“Área de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores”* para *“acompañar los procesos de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes (...) bajo el postulado de que las trayectorias de quienes se inician y continúan en la vida académica se configuran no sólo a partir de experiencias de índole personal sino también de procesos de formación colectivos en los que intervienen múltiples actores”* (FFyH, s/f, *Área de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores*, Recuperado el 4/6/2023, de <https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/06/2022/area-de-inclusion-estudiantil-a-los-estudios-superiores/>)

El corpus de análisis lo constituyen resoluciones universitarias y estadísticas de la propia UNC. Se pretende demostrar la influencia de los sucesivos regímenes políticos, desde una tendencia restrictiva hacia una inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Dominguez G (2010) “Los debates teórico – políticos acerca del ingreso de estudiantes a la Universidad Pública Argentina”, en Vélez, G; Bono, A; Cortese, M; Dominguez, G; Jakob, I y Ponti,

L Coordinadoras *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*, (pp. 195-206), Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Inchauspe, L. (2017) “Universidad, regímenes políticos e ingreso: una mirada desde los Cursos de Nivelación”, en *Cuadernos De Educación*, 14(14), <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16952>.

- Inchauspe, L y Solís, A (2019) “Los estudiantes comprendieron la misión de la Universidad: el docente, de enseñar; ellos, de aprender”. La UNC de la intervención a la dictadura: políticas de ingreso y disciplinamiento”, en Abratte, J y Roitemburd, S., *Workshop hacia los cien años de la Reforma del '18: discursos y efectos del reformismo en la historia de la educación, la cultura y la política argentinas*, (pp. 143-180), Editorial de la FFyH-UNC.

- Juarros M F y Martinetto A (2008) “Educación, ciudadanía y democracia. Análisis en torno al acceso de los sectores sociales de menores ingresos” en *Temas y Debates*, (16), 61-84. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16>

“Dinámicas de inclusión y desigualdad en la universidad pública: políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario”

**Prados, María Luz, Universidad Nacional de Rosario – IRICE-CONICET.
maluzprados@hotmail.com**

Palabras clave: Universidad pública, políticas de acompañamiento, problemáticas de primer año, desigualdad

Introducción

En este trabajamos presentamos algunos avances realizados en el marco del proyecto de investigación: “Dinámicas de inclusión y desigualdad en la universidad pública: políticas institucionales para atender el abandono estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario” radicado en el IRICE-CONICET-UNR, a instancias de una Beca Interna Doctoral, y admitido en el Doctorado de Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (FHyA-UNR). El interés de la investigación es ahondar en las problemáticas que emergen en el primer año universitario y las políticas que implementan las instituciones para acompañar al estudiantado en el proceso de ingreso. Entre estas problemáticas y las políticas implementadas para afrontarlas entendemos que se trazan las dinámicas, en permanente tensión, de la igualdad y la desigualdad.

De este modo, el objetivo general de nuestra investigación es producir conocimiento acerca de la forma en que la Universidad Nacional de Rosario procura atender la tensión entre las dinámicas de igualdad y desigualdad universitaria y cómo impacta la pandemia y la virtualización forzosa en esos procesos. Focalizando en las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), Humanidades y Artes (FHyA) y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF).

Se plantean como objetivos específicos:

- Examinar el perfil de los/as ingresantes a la UNR y a las Facultades bajo estudio correspondientes a las cohortes 2018-2021, en cuanto a sus características socio- educativas, y su relación con la problemática del abandono.
- Ahondar en los programas de acompañamiento estudiantil que lleva adelante la UNR y las Facultades bajo estudio, en cuanto a sus objetivos, modalidades de implementación y resultados alcanzados y las transformaciones que sufrieron con la pandemia y los procesos de virtualización forzosa.
- Analizar los efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil implementadas por las facultades seleccionadas y la UNR en relación a la tensión existente entre las dinámicas de igualdad y desigualdad y los nuevos factores de inclusión y desigualdad que emergen con la virtualización forzosa.
- Indagar las transformaciones en las experiencias estudiantiles del primer año en tiempos de virtualización forzosa

Avances

A partir del análisis de datos estadísticos, documentos y entrevistas, realizado a propósito de nuestro proyecto de investigación, podemos trazar algunas primeras líneas de análisis - provisorias- respecto de la problemática del ingreso y las transformaciones en los espacios de acompañamiento estudiantil en la UNR.

En primer lugar, puede afirmarse que en el ingreso a la UNR correspondiente al período 2018-2021 puede observarse un gran caudal de estudiantes del *estatus de primera generación* (Ezcurra, 2013) y que provienen de hogares con “bajas” credenciales educativas. Estos datos darían cuenta que la UNR participa de la tendencia a nivel mundial en Educación Superior de masificación del nivel incorporando grandes franjas antes excluidas, personas provenientes de posiciones sociales desfavorecidas en el capital cultural (Ezcurra, 2019). De las Facultades analizadas, FHyA posee una mayor cantidad de ingresantes que provienen de una *posición social en desventaja* (Ezcurra, 2019) en tanto concentra una mayor proporción de estudiantes del *estatus de primera generación* y que provienen de hogares con “menores” credenciales educativas. Por su parte, FCEIA y FCByF, si bien concentran un menor caudal de estudiantes que provienen de una *posición social en desventaja*, evidencian una gran proporción de estudiantes del *estatus de primera generación*. Asimismo, cabe destacar que la FCEIA posee los valores más bajos, al concentrar mayor proporción de estudiantes que provienen de hogares con mayores credenciales educativas y posee menor proporción de estudiantes que son Primera Generación Universitaria. Por último, los valores analizados respecto del Índice de Pasividad en Primer Año dan cuenta de altos índices de abandono en la UNR, que varían según las unidades académicas, y que al conjugarse con los datos analizados acerca del *estatus de primera generación* universitaria y en *posición social en desventaja* darían cuenta que en la UNR participa de la tendencia estructural global denominada por Ezcurra (2013) como *inclusión excluyente*.

Por otro lado, cabe señalar que, este proceso de incorporación de estudiantes históricamente ausentes en la universidad enfrenta a la institución a nuevos desafíos para garantizar el derecho a la educación. Los espacios de acompañamiento estudiantil han sido una herramienta en ese sentido y se ha observado su permanente crecimiento en los últimos años en las universidades de América Latina. En la UNR, hallamos que emergieron como respuestas institucionales a las problemáticas del abandono, el desgranamiento y el alargamiento de las carreras, de modo similar a lo sucedido en otras Universidades Nacionales del país.

Los espacios de acompañamiento, presentes en las Facultades bajo estudio, pueden catalogarse en tres tipos, considerando quiénes asumen la función de acompañamiento y tutoría: tutorías pares,

tutorías docentes y asesoría y en dos tipos, según la modalidad de trabajo: grupal o individualizado. Un aspecto similar en todos ellos es su carácter de complementariedad a los cursos regulares, es decir, su extra-curricularidad. A su vez, los actores involucrados coinciden en señalar que mediante los espacios y programas implementados se realizan importantes aportes para paliar las problemáticas que enfrentan

los/as estudiantes en sus primeros años de la carrera, si bien identifican como obstáculos el sostenimiento de la participación estudiantil y la publicidad de los espacios.

Por otro lado, la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 supuso que la UNR afronte un proceso de virtualización forzosa, en un escenario signado por la incertidumbre y el temor ante el carácter inédito de la situación. Tal proceso se realizó en un contexto en el que el uso de entornos virtuales era incipiente, que no se hallaba generalizado ni reconocido, y que requirió la adquisición de nuevas habilidades y saberes técnicos por parte de docentes y estudiantes.

La indagación realizada nos permitió ahondar en las transformaciones que sufrieron los espacios de acompañamiento estudiantil y visualizar su virtualización forzosa. Entre los hallazgos provisorios encontramos que, si bien se pudo sostener un acompañamiento a estudiantes ingresantes, lo cual fue muy importante en el contexto, y que los/as tutores/as destacan lo interesante de las nuevas propuestas, persistieron dificultades para sostener la participación estudiantil.

Finalmente, cabe destacar que aún nos resta profundizar en el análisis de las transformaciones que sufrieron estos espacios y las experiencias estudiantiles con la virtualización forzosa, así como los efectos que tuvieron en relación a los procesos de desigualdad en la Universidad.

Referencias bibliográficas:

- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En Ezcurra, A. M. (Comp.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y en América Latina* (pp. 21-52). UNTREF.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Bs. As., Argentina: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Derecho a la educación superior e inclusión educativa en carreras de ingeniería durante tiempos de Covid-19

Patricia Tilli, FRBA-UTN, ptilli@frba.utn.edu.ar

Fernando Nápoli, FRBA-UTN, fnapoli@frba.utn.edu.ar

Palabras clave: universidad, ingeniería, inclusión, derecho a la universidad.

Introducción: el objeto de investigación y el enfoque metodológico

En el presente trabajo abordaremos algunas de las dimensiones del Proyecto de Investigación (PID) *La emergencia de nuevas modalidades de enseñanza en Facultades de Ingeniería en Argentina: incidencias de la educación virtual en tiempos de COVID 19 en la enseñanza y en la inclusión de estudiantes en el período 2020 – 2022*, radicado institucionalmente en la Facultad Regional Buenos Aires, de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBA-UTN).

La complejidad y multidimensionalidad del problema que se aborda en el PID se inscribe dentro de un campo amplio e interdisciplinario de conocimientos, en el que confluyen las Políticas Educativas, los Enfoques Socioculturales, la Tecnología Educativa y la Didáctica en la enseñanza en Ingeniería. Por tanto, la metodología utilizada se fundamenta en un enfoque cualitativo, en coherencia con el tema y los objetivos propuestos. “El estudio se ha diseñado según distintos niveles y dimensiones de análisis. Este diseño se conceptualiza como de multiniveles, tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason (2010) sobre el cubo de Bray y Tomas” (Capelari, 2022).

Algunas dimensiones teóricas

Con el regreso de la democracia en 1983, en Argentina, las principales acciones destinadas a garantizar el derecho a la educación superior estuvieron vinculadas a lograr la igualdad de oportunidades en el acceso, apelando no solo al no-arancelamiento y la descentralización geográfica de las instituciones, sino a mecanismos de admisión que no discriminaran a los y las aspirantes por sus diferencias adscriptivas y semiadscriptivas, es decir, por raza, etnia, género, origen, cultura, lengua y/o religión (Miranda, 2018). Empero, la masificación de la educación superior, motorizada por estas medidas, tuvo como resultado una inclusión empíricamente contradictoria: una “inclusión-excluyente” (Ezcurra, 2011); inclusión (masiva) en el ingreso seguida por altas tasas de deserción producto a las desigualdades en las condiciones de vida y de acceso a servicios, en el capital cultural y social de los hogares, y, entre otros condicionantes, en la calidad de los conocimientos y de las capacidades adquiridas en el nivel medio (Chiroleu, 2014).

Este proceso se agudizó durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) por COVID-19. El ASPO tuvo un impacto disruptivo y des-igualador sin precedentes: exacerbó las disparidades

existentes, creó nuevas desigualdades y redujo las oportunidades de educación de los sectores más vulnerables (Stewart, 2022). Las universidades —que históricamente han sido espacios profundamente desiguales (Ordorika, 2020)— en un intento por reducir los efectos disruptivos provocados por el cierre de las aulas presenciales, optaron por implementar estrategias de enseñanza mediadas por recursos tecnológicos, lo cual supuso, en carreras de base científico-tecnológicas como Ingeniería, un reto más que significativo, debido a que las prácticas en campo, taller y laboratorio prescriptas en los programas académicos debieron ser sustituidas por recursos educativos digitales.

Por tanto, el sostenimiento de las trayectorias educativas —en clave de “permanencia significativa y situada” (Bustos et al., 2022, p.3)— requirió no solo del esfuerzo de los sujetos (estudiantes, familias y docentes), en cuanto al ejercicio de su agencia, sino de las estrategias y dispositivos que las universidades diseñaron e implementaron a tal efecto. No obstante, vale señalar que el giro a la virtualización de las prácticas educativas tuvo un efecto doblemente estigmatizante sobre la población de estudiantes más vulnerables. Por un lado, la imposibilidad de adaptarse a la modalidad educativa a distancia puso en evidencia la falta de los recursos necesarios para sostener la continuidad educativa, mientras que al mismo tiempo, las estrategias institucionales destinadas a compensar estas desigualdades impusieron a los y las estudiantes la necesidad de individualizarse desde sus carencias: «estudiante sin computadora» «estudiante sin conexión a internet» «estudiante sin espacio para estudiar» (Echegaray et al., 2021). Las medidas de discriminación positivas focalizadas, como principal estrategia institucional frente a la urgencia que impuso la pandemia actuaron como paliativos frente a la ampliación de las fronteras de exclusión educativa. Empero, acceder a esta ayuda significó para los y las estudiantes exponer sus carencias y demostrar contar con méritos individuales suficientes—en términos de Dubet (2012)— para merecer esta ayuda, dado que las necesidades fueron expuestas, no como un problema sociopolítico, sino como una carencia individual: “[y]a no es la escuela/universidad sino el estudiante el que carece de recursos tecnológicos o conectividad” (Echegaray et al., 2021, p.7).

Grado de avance del proyecto

Si bien el grupo de trabajo se encuentran en pleno proceso de procesamiento de información y elaboración de las primeras conclusiones a partir del trabajo de campo, a nivel organizacional, desde el Decanato de la FRBA-UTN, con apoyo del Rectorado se 1) flexibilizó el Reglamento de Estudio (Ordenanza 1549) en lo referente a la inscripción al cursado, asistencia, documentación de ingreso, exámenes finales, etc. 2); se dictaron cursos destinados a brindar herramientas didácticas de uso virtual a los docentes y para cumplir con los requisitos que la “administración virtual exigía (de apropiación dispar en los equipos docentes); 3) se adquieren licencias institucionales que facilitaron tanto el dictado de clases sincrónicas como el acceso a más espacio en la nube para compartir materiales con los y las estudiantes; 4) se entregaron equipos a través del Centro de estudiantes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales, la inclusión en materia tecnológica no fue resuelta completamente pues según un estudio realizado por el Rectorado de la UTN, refleja valores que se aproximan a los guarismos preliminares que tenemos, la deserción tuvo lugar debido a “42% falta de recursos tecnológicos (equipamiento y conexión a internet), 21% problemas familiares y 21% dificultades económicas” (Cuenca Pletsch, et.al, 2022, p.156). Entre el claustro docente de FRBA, se identificaron algunas preocupaciones específicas: 1) valor pedagógico del diseño del aula virtual, 2) enriquecimiento del tiempo sincrónico y asincrónico, 3) uso intensivo de aplicaciones (Moodle, Kahoot, etc.) y dispositivos (tabletas, pizarras, lápiz inteligente, etc.), 4) retroalimentación del estudiante, 5) motivación y trabajo colaborativo.

Referencias bibliográficas

- Bustos, D. A., Elisondo, R., y Macchiarola, V. (2022). Trayectorias en Pandemia. Relecturas de estudios realizados en la Universidad Nacional de Río Cuarto [Article]. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 33(65).
- Capelari, M. (2022). La investigación sobre la docencia en la postpandemia: su valor institucional para identificar giros y transformaciones en la formación universitaria. *Revista de Educación Superior (RAES)*, XIV (25), 61–74.
- Cuenca Pletsch, L., Rozenhauz, J., Laguens, J., Ferrando, K., González, M., Mandolesi, M. E., Marinsalta, M. M., Ulacco, S., y Cura, R. O. (2022). La UTN en el bienio 2020-2021: sus procesos pedagógicos (edUTecNe, Ed.).
- Chiroleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), 1-14.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239.
- Echegaray, M. C., Merlo, I. del V., y Wortman, F. (2021). “Hacer” universidad pública en pandemia: Reflexiones en torno a la desigualdad desde la experiencia docente en la Universidad Nacional de San Juan. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-14.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial* (Universidad Nacional de General Sarmiento; Ed.; 1st ed.). IEC - CONADU.
- Miranda, E. M. (2018). El Derecho a la Universidad en Argentina: Una Mirada Desde la Igualdad y el Reconocimiento del Otro [Article]. *Sisyphus*, 6(1).
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 49(194), 1–8.
- Stewart, F. (2022). Desigualdades educativas: Algunas consecuencias del covid-19. En *Estados de emergencia: La educación en tiempos del covid-19*. NORRAG, 6(NSI 06), 16–21.

La inclusión de jóvenes latinoamericanos que migran para estudiar en la Universidad Nacional de Córdoba

Sandra María Gómez, Universidad Nacional de Córdoba, sgomezvinales@gmail.com

Palabras clave: Universidad, Gratuidad, Acceso, Juventudes, Biografías

Resumen

En esta ponencia queremos compartir algunos análisis, de una investigación en curso, sobre las experiencias de las/os jóvenes de Colombia, Chile, Perú y Bolivia, que han migrado para iniciar una carrera en universidades argentinas. Dichos desplazamientos se generan como consecuencia, en parte, de las políticas educativas de los distintos estados nacionales y las desigualdades sociales, demográficas, económicas y culturales de la región. Es una migración voluntaria (pero condicionada

por aspectos ligados al origen, a las posibilidades socioeconómicas, a la edad y al género, entre otros) en el que existe un proceso de preparación y de concreción, hacia la búsqueda de nuevos desafíos. Para muchas/os jóvenes el deseo de estudiar implica el alejamiento de la familia y de su espacio nacional de pertenencia. Comienza su concreción en el momento de la partida, desde el lugar conocido (ya internalizado) hacia un nuevo espacio, en el que el sujeto irá haciendo-se lugar, ubicando-se en la ciudad de acogida. Desde una mirada psicosocial, se articulan distintos aportes disciplinares para pensar lo espacial desde una triple dimensión: la materialidad, la sociabilidad y la subjetividad, inscriptos en una temporalidad. Interesa conocer las formas de integración a partir de las prácticas de los sujetos que habitan ese espacio social. Como objetivo se ha buscado reconstruir los itinerarios de dichas/os estudiantes con relación a los procesos migratorios y a la integración al nuevo espacio social; y describir e interpretar las experiencias vividas desde la migración y los sentidos otorgados a dichas experiencias.

Entonces, a los fines del intercambio con pares académicos en este Congreso, se presentan tres nudos centrales:

1.- *El papel del Estado en lo que respecta a las políticas educativas de nivel superior en nuestra región*, particularmente en países como Chile, Perú, Bolivia y Colombia de donde son oriundos quienes participaron de la investigación y la elección de Argentina como destino. Fernández Lamarra y Costa De Paula (2011) caracterizan a los sistemas de Educación Superior en América Latina, con diferencias significativas tanto en sus dimensiones como en la conformación de las poblaciones estudiantiles, en las formas de acceso a las instituciones, en la cantidad y distribución de lo público y lo privado. Existen inequidades por país, vinculadas a las políticas de Estado. Un segundo foco mira las relaciones entre Estado, políticas migratorias, juventudes y alternativas de acceso a la educación superior. Rodríguez Vignoli (2008) expresa que los movimientos migratorios se dan por la unión e inicio de la reproducción, por el ingreso a la universidad o por la incorporación al mercado. En Argentina, las universidades nacionales son gratuitas y de ingreso directo, salvo algunas carreras, que son las menos.

2. *Las migraciones juveniles, la continuidad educativa en la universidad y las transformaciones subjetivas y sociales de estos/as jóvenes*. El fenómeno migratorio puede producirse por múltiples situaciones y sostenerse por variedad de necesidades. De un modo u otro, las experiencias migratorias son algo más que el hecho de reasentarse y cambiar el lugar en el cual vivir. Hay un proceso previo a la migración que involucra cambios psicosociales que se generan en los procesos de planificación y de concreción del traslado al nuevo lugar. Migrar hacia otro país para estudiar en la Universidad implica un proceso decisorio en el cual se define qué, cómo, dónde, cuándo, con quiénes. Condicionamientos objetivos y disposiciones subjetivas tallan en estos procesos. Interesa conocer como los estudiantes se inscriben en los nuevos espacios sociales, los modos de generar pertenencia y los trayectos en la universidad. Los itinerarios por la universidad van generando habitabilidad y habitualidad en los jóvenes, creando un sentimiento de pertenencia progresivo en los espacios materiales, sociales y simbólicos. Se destaca la ruptura conceptual que produjo el espacio universitario, en tanto lugar de acceso libre. Caminarlo, intervenirlo, participar asumiendo la voz, poder expresarse fueron acciones que favorecieron las vivencias directas en un espacio que pretende funcionar de modo democrático.

3.- Con relación a ***las perspectivas teórico-metodológicas de construcción de conocimiento***, hemos capitalizado fundamentos sustantivos que ofrece el método biográfico, opción metodológica ha permitido reconocer un abanico de procedimientos diversos de investigación,

todos ellos centrados en el abordaje de los *transcursos, decursos, itinerarios*; en la vida de los sujetos (Meccia, 2019) Se han identificado acontecimientos relevantes en la biografía de los/as jóvenes. Importan los testimonios sobre aquello que los sujetos significan de sus propias experiencias sin ignorar que las trayectorias se enmarcan en espacios sociales (Bourdieu, 2007) Este sociólogo distingue las biografías corrientes de la idea de trayectoria como la “serie de posiciones sucesivas ocupadas” (p.71) por el mismo agente en los estados sucesivos del campo.

En nuestro caso se ha hecho foco en las experiencias migratorias de las/os estudiantes y los sentidos otorgados a las mismas, las cuales se han indagado desde los relatos de vida por los cuales las/os jóvenes cuentan un momento determinado de sus vidas (migración y trayecto en la universidad) según como lo han vivido. Los relatos de vida permiten registrar continuidades y discontinuidades ocasionadas por los de la vida a lo largo del tiempo (Bertaux, 1997) Para las primeras entrevistas se construyó una guía de pautas semejante para todos las/os entrevistadas/os. Los encuentros subsiguientes fueron una oportunidad para ir retomando lo ya dicho, originando a la vez un nuevo espacio enunciativo para que aparezca alguna novedad biográfica. Tal como sostiene Meccia (2019)

narrar es una actividad relanzada en forma permanente porque a medida que el derrotero biográfico transcurre, es decir, a medida que quien cuenta va viviendo y va siendo otro, se crean nuevas condiciones para que, en alguna medida, se modifiquen sus plataformas enunciativas (p.66)

Participaron catorce estudiantes, siete de cada Facultad. Los países de origen son Perú, Chile, Colombia y Bolivia. La lectura interpretativa de las experiencias de las/os jóvenes extranjeras/os provenientes de otros países latinoamericanos persigue comprender los móviles por los que se desplazan, los condicionamientos objetivos, las repercusiones psicosociales y las modificaciones sustantivas que implican las migraciones, causadas principalmente por el deseo de estudiar en la universidad.

El análisis de los relatos se ha valido de dos procedimientos que se van articulando en la organización y sistematización de las entrevistas. Por un lado, se ha hecho el ejercicio de identificar aquellos contenidos más manifiestos que se expresan en las entrevistas, partir de lo cual, se armaron subtemas y se agruparon luego en temas mayores.

En segundo lugar, pero de manera simultánea el análisis temático, se fueron organizando las narrativas en lo que denomina un análisis estructural. Para ello se tuvieron en cuenta las continuidades y las discontinuidades, lo que permanece y lo que cambia, lo que fue dejando marcas. Se tuvieron en cuenta los actantes (Greimas, 1976); los recursos psicológicos, sociales y políticos que usan las/os jóvenes cuando se narran y las formas que fue adoptando la narrativa a medida que el relato se desarrollaba. De este modo las interpretaciones se han ido elaborando a partir de la articulación de tres ejes: temporalidad, espacialidad y vínculos intersubjetivos.

En síntesis, nos ha interesado (y sobre esto queremos compartir en esta Mesa) dar cuenta de aspectos ligados a las condiciones históricas que hacen que algunas/os jóvenes se desplacen por la región, siendo Argentina uno de los países de mayor recepción, para hacer una carrera en la universidad. Por un lado, identificar las condiciones objetivas en la estructura del campo social, con mayor especificidad el académico-universitario, aunque no tan solo; para comprender algunos mecanismos del espacio social, las disposiciones interiorizadas y las elecciones (opciones con una racionalidad limitada por los esquemas incorporados en el habitus) que las/os sujetos agentes ponen en juego y sostienen en sus prácticas. No tan solo aquello que perdura sino aquello que se modifica

por los cambios que las migraciones y el proyecto universitario genera en los esquemas de percepción, apreciación y acción, es decir, las maneras en que las estructuras objetivas se subjetivizan y de hacen cuerpo durante los trayectos migratorios.

Referencias bibliográficas

- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M.F. (Comp.) (2011). *La Democratización De La Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. EDUNTREF.
- Greimas, A. (1976). *Semántica Estructural*. Gredos
- Meccia, E. (2019) Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo. En E. Meccia (director) *Biografías y Sociedad. Métodos y Perspectivas*. (pp. 63-96). Eudeba
- Rodríguez Vignoli, J. (2008). Migración interna de la población joven: el caso de América Latina. *Revista Latinoamericana de población*, 2(3), (pp.9-26)

¿Es posible introducir la dimensión socioemocional en un espacio universitario para fortalecer la permanencia? Formas de una experiencia desafiante

**Adriana Montequín, Facultad Regional Buenos Aires - Universidad Tecnológica Nacional,
adrianamontequin@gmail.com**

**Vanina Bottini, Facultad Regional Buenos Aires - Universidad Tecnológica Nacional,
vbottini@frba.utn.edu.ar**

Palabras clave: dispositivos de apoyo – dimensión socioemocional – deserción universitaria – configuración topográfica.

Introducción

El presente trabajo aborda resultados de una investigación que tiene su origen en dos preguntas: ¿Cuáles son los factores que explican el fracaso académico y la frustración de los estudiantes que no logran sus metas en la universidad? ¿Cómo es posible intervenir desde el ámbito institucional para disminuir tales problemáticas? Nuestros estudios iniciales encontraron dos cuestiones recurrentes asociadas a las situaciones interrogadas. Por un lado, que los principales factores explicativos del abandono y demora en la carrera se basan en el contexto socio económico y cultural del estudiante, en el nivel de la educación media, y se asocian a la edad. Por otro lado, observamos que los programas de tutorías, se dirigen fundamentalmente a la población de ingreso reciente y tienden a centrar las intervenciones en

aspectos cognitivos que procuran compensar déficits de conocimientos o de hábitos de estudio. Tanto ese diagnóstico como las acciones instrumentadas no parecen impactar favorablemente en el problema que buscan remediar.

Entonces, iniciamos un camino alternativo para comprender el fenómeno del abandono y el desgranamiento, y para mejorar los resultados. Nos interesamos en una dimensión más compleja de observar y medir, como lo es el espectro de relaciones de los estudiantes, el lugar que ocupan en los contextos organizados por esa trama, y la forma subjetiva en que perciben y experimentan las situaciones que los desafían. Recurrimos a un marco teórico basado en la perspectiva sistémica, y a una metodología cualitativa para el trabajo de campo provista de instrumentos novedosos. Como se desarrolla más adelante, tales instrumentos buscan y analizan información que surge de la percepción corporal de los sujetos estudiados, pone en juego sus emociones, y se nutre de aspectos de la historia familiar.

El modo de investigación-acción de nuestro trabajo permite explorar las hipótesis, y obtener evidencias de las causas del problema. También genera el contexto para probar los efectos de un tipo intervención que aspira a mejorar el nivel de logros y el bienestar del estudiante. Es importante destacar que nuestro objetivo último es diseñar un dispositivo de intervención –diferente a los existentes-, capaz de ser implementado por toda institución académica. En ese diseño centramos esta comunicación.

Hipótesis y marco conceptual

La investigación explora una hipótesis y descansa sobre un supuesto. Nuestra hipótesis: la posibilidad para un individuo de sostener un propósito a mediano plazo, que requiere esfuerzo considerable y postergación de satisfacciones presentes (como lo es hacer una carrera universitaria), es afectada significativamente por el juego de relaciones que lo sostienen. El supuesto: la institución académica no puede cambiar las relaciones ni los condicionantes socioculturales del entorno de origen del estudiante, pero sí, puede intervenir para fortalecer el campo de relaciones que lo sostiene en su nuevo ambiente (la universidad). En efecto, la institución controla un ámbito capaz de dar pertenencia, reconocimiento, sentido y confianza. Sentimientos que fortalecen al sujeto frente a su desafío, y por eso mismo, hacen de ella un factor clave para crear las condiciones positivas -afectivas y simbólicas-, que el estudiante necesita.

Nuestro marco conceptual nos lleva a mirar una dimensión más primaria y profunda del sujeto, y a considerar que el punto de origen de aquellos sentimientos se gesta en las relaciones familiares y en su trama transgeneracional. Todo ello imbricado en forma compleja con el contexto sociocultural. En esa red sistémica el sujeto va ocupando un lugar desde el nacimiento, que dará la forma a las relaciones y las posiciones que más tarde tendrá en la vida adulta, fuera ya del entorno familiar. Por ejemplo, en la trama de relaciones y saberes que hacen a la vida universitaria.

El dispositivo de acompañamiento que describimos es el resultado de sucesivas etapas de investigación y de experiencias piloto de transferencia realizadas en forma articulada con diversas áreas de la UTN.BA, entre 2015 y 2023. Los efectos positivos sobre los estudiantes surgen de sus propios testimonios.[1] El siguiente paso será el análisis de los resultados sobre sus trayectorias académicas a mediano y largo plazo.

Metodología. El dispositivo HCGR y la configuración topográfica 4D

El dispositivo que denominamos “Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada” (HCGR) integra diferentes instrumentos que son tanto fuente de información como componentes de intervención en el

trabajo de campo. Para este último, se realiza una preselección de estudiantes en base al perfil académico buscado, de allí - mediante un proceso de autoselección- surge el grupo definitivo. Los instrumentos que conforman el dispositivo son: encuestas breves, entrevistas individuales semi-estructuradas, un genosociograma, diagramas de representación en dos dimensiones de situaciones significativas para el binomio estudiante-carrera; y talleres con discusión grupal y coordinación participante. El núcleo central de cada taller es la *configuración topográfica 4D* (=3 dimensiones espaciales + 1 dimensión perceptiva-emocional), que se organizan en un formato de laboratorio.

La configuración topográfica 4D

La metodología del laboratorio-taller combina factores individuales (psico-emocionales) y sociales, que como sostiene Dewey (1895, p. 224)[2] son aspectos del sujeto que están relacionados orgánicamente ya que él es una intersección de ambos. La *configuración topográfica 4D* es una práctica que, entre otras cosas, permite identificar la posición del sujeto en una situación significativa de su trayectoria académica, o de su biografía familiar inter y transgeneracional.

Su despliegue pone en juego dos planos articulados entre sí: 1) la escena presente relatada; y 2) otra escena menos visible, compuesta por marcas o saberes inconscientes que el estudiante porta en imágenes internas. En cuanto a las funciones de la *configuración topográfica 4D*, las principales son dos: 1) es una estrategia para reducir la complejidad de relatos que opacan la lógica profunda de una situación; 2) hace visible la imagen interna del sujeto, con su juego de interrelaciones, dinámicas, sensaciones y sentimientos, posibles de ser traducidos como información significativa.

Por ejemplo, si la escena evoca estructuras primarias, la configuración puede dar consciencia a su protagonista del lugar que ocupa en su familia de origen y de sus diferentes modos de relacionarse con ella. Al mismo tiempo, puede hacer perceptible la trama de emociones que, en intrincado juego de espejos, lo enlazan al mismo tiempo con su carrera y con su familia. La posibilidad de generar un espacio-tiempo para la emergencia de esos tres componentes (relaciones, lugar y emociones) es la clave de su eficacia para aliviar el camino del estudiante hacia la meta.

La circunstancia de que ese proceso de autoconciencia se produzca en un intercambio de pares y en un ámbito institucional, es altamente posibilitadora del encuentro con la universidad, al aumentar la potencia del estudiante y favorecer su disponibilidad. Se trata de una intervención que se propone compensar los déficits de origen facilitando el armado de otra red de relaciones que opere como un punto de apoyo alternativo.

Referencias bibliográficas

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

Dewey, J. (1958). *Experiencia y naturaleza*. Nueva York: Dover.

[1] Los testimonios se exponen en Montequín y Kaliman, “*El Método de la Configuración Topográfica y los Fundamentos...*”, VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia..., Tucumán, nov. 2020. // Y en Montequín y Kaliman, “*Avatares y resultados de un dispositivo para tutorías universitarias...*”, en IPECyT 2022, San Nicolás, oct. 2022.

[2] También puede verse Biesta, G. (2017), en páginas 47 y siguientes desarrolla esta compleja articulación entre elementos psicológicos y sociales.

Trayectorias estudiantiles en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: sentidos y representaciones sobre la educación universitaria y la participación

**Motos, Analía del Valle. UNAJ/UNQ. analiamotos@gmail.com
Mosqueira, Marcelo. UNAJ. mmosqueira1970@gmail.com**

Palabras clave: PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL; UNIVERSIDAD; CONURBANO BONAERENSE; TALLER.

Presentación

A partir de la creación de nuevas universidades nacionales en el conurbano bonaerense entre 2007 y 2014, los debates en torno de la enseñanza y los aprendizajes en estas instituciones y sobre el sentido y función de la universidad en general se amplían y complejizan. Este trabajo se enmarca en la investigación “Condiciones de la enseñanza y trayectorias educativas en las universidades nacionales del conurbano bonaerense. El desafío de la inclusión” (PICT 2018-01435), dirigida por la Dra. Ingrid Sverdlick y enfocada en dos casos: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ).

Transitando el tercer año de ejecución, la etapa actual del proyecto se aboca al análisis de las trayectorias biográficas y académicas del estudiantado, los sentidos y representaciones en torno a la educación universitaria y la participación estudiantil. En esta etapa las estrategias desplegadas han sido tanto entrevistas semiestructuradas como talleres con estudiantes.

En esta presentación, se abordan los conocimientos construidos colectivamente en el marco del taller llevado adelante en abril de 2022¹ en UNAJ, en particular de la indagación sobre las formas de participación estudiantil y su relación con la configuración de una identidad política universitaria.

El taller se ha encuadrado en los criterios teóricos y metodológicos de la investigación-formación-acción docente (Anderson, 2007), la etnografía crítica de la educación (Rockwell, 2011) y la investigación autobiográfica y narrativa (Alliaud y Suárez, 2011). El mismo fue concebido como espacio horizontal, combinando instancias de trabajo colectivo e individual para construir conocimiento orientado a la acción transformadora de la práctica de docentes y estudiantes.

El taller “Memorias, Militancias y Politicidades en territorios universitarios del conurbano”

Este taller estuvo dirigido a estudiantes de UNAJ de la carrera de Trabajo Social. El mismo consistió en un dispositivo de trabajo reflexivo y creativo que incorporó una propuesta expresiva a partir de la que pudieron emerger diferentes representaciones, relatos y preguntas sobre los ejes de las trayectorias educativas y la participación política estudiantil en el ámbito universitario. El encuentro de tres horas de duración fue registrado en video y se recuperaron las producciones gráficas de las y los participantes.

La primera actividad, denominada “Me acuerdo”, involucró un trabajo con las producciones de pequeñas viñetas de memoria a partir de un mismo enunciado (“me acuerdo...”) de los autores Joe Brainard, Georges Perec y Martín Kohan. Luego se les solicitó a las y los asistentes que realizaran una asociación libre sobre el material presentado y se les solicitó que produjeran una breve serie propia. Seguidamente, se pusieron en común las producciones y se intercambiaron al respecto.

La segunda actividad, “La imagen y sus decires”, consistió en un trabajo de exploración de fotografías y fragmentos del ensayo de Isabel Zapata “Contra la fotografía”. Para ello, se presentaron las siguientes preguntas: a. ¿Qué dicen las imágenes? b. ¿Qué dejan afuera? c.

¿Cómo construyen memoria?. Seguidamente se proyectó una selección de retratos de Pablo Bernasconi, realizados a partir de la técnica de collage con distintos materiales. La consigna planteada al grupo fue: “Si tuviera que armar un retrato mío como estudiante universitario, ¿de qué materiales estaría hecho?”.

Las y los participantes realizaron el trabajo con collage con distintos elementos sobre fondos de distinto color y se efectuó un registro fotográfico de cada producción. Seguidamente, se llevó adelante una conversación plenaria en torno de aquello que las imágenes dicen y lo que sus autores buscaron decir con ellas.

La tercera actividad se denominó “Oráculo poético” y consistió en la lectura de fragmentos del texto “Fuera de clase” de Marina Garcés, con un foco especial en las preguntas allí formuladas. Luego cada participante escribió una o dos preguntas vinculadas a su trayectoria universitaria, los espacios y territorios del estudio, la proyección profesional y la participación estudiantil. Habiendo dispuesto una mesa de libros de poesía en verso, el “oráculo poético” se puso en marcha: versos elegidos al azar se convirtieron en las respuestas a las preguntas. Finalmente, se conversó sobre lo emergente.

Para la actividad de cierre se le solicitó a cada participante que escribiera un registro breve de lo acontecido en el taller incluyendo: a. la formulación de una pregunta que la participación en el encuentro le suscitó; b. la mención de sensaciones, imágenes e impresiones provocadas durante la escritura del “Me acuerdo” y la lectura del texto de Marina Garcés; c. la identificación de una de las imágenes producidas por los demás participantes que haya provocado mayor impacto.

Primeras reflexiones en torno de las trayectorias estudiantiles en las universidades nacionales del conurbano bonaerense

Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 en 2006 -y durante períodos de gobiernos de corte progresista en los que se dio particular relevancia a las políticas orientadas a la inclusión y promoción de derechos de sectores sociales tradicionalmente excluidos de la educación superior- se produjo la mayor expansión del sistema universitario estatal en Argentina.

Las y los asistentes al taller son parte de un colectivo estudiantil particular que se abre paso en el nivel de manera inédita. Esta nueva población universitaria, por lo general, constituye la primera generación familiar en haber concluido los estudios secundarios y en cursar estudios superiores. En los primeros años de funcionamiento de las nuevas universidades, el promedio de edad de las y los estudiantes fue mayor que en instituciones más tradicionales. Este nuevo estudiantado corresponde mayormente a jóvenes y adultos trabajadores, residentes en los municipios en los que se emplazan las nuevas casas

de estudio (cuya oferta académica se organiza, en gran medida, a partir de la vinculación y demanda territorial).

El territorio del conurbano bonaerense se destaca por albergar 14 de las nuevas universidades creadas en el período referido, en municipios con un importante porcentaje de su población con dificultades históricas para acceder y sostener estudios universitarios. El emplazamiento de estas instituciones educativas no sólo buscó acercar la universidad a las comunidades en términos geográficos, atendiendo a una creciente demanda producida por la sostenida política de ampliación de oportunidades para la finalización del nivel secundario, sino que también abonó a la profundización de los debates en torno de la enseñanza, los aprendizajes y el sentido social de la universidad.

¹ Dada la proximidad entre el cierre de esta convocatoria y la realización del Taller abordado, será posible presentar en este escrito el marco metodológico general y las características de la estrategia seleccionada. Al momento de la presentación del trabajo durante las jornadas será posible proyectar las producciones realizadas en dicho marco junto a las conclusiones construidas a partir de su análisis.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Suárez, D. (Coords.) (2011), El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

Anderson (2007) “El docente investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos”.

Barefoot, B. (2005). Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college. San Francisco: Jossey-Bass.

Ezcurra, A. M. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias, Cuadernos de Pedagogía Universitaria N° 2. Universidad de San Pablo.

----- (2009) Educación Universitaria: una inclusión excluyente, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto.

----- (2011) Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: UNGS.

Rockwell, E. (2011) La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

El tránsito a la universidad de jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en Perú

Luciana Reátegui, FLACSO-Argentina, lreategui@flacso.org.ar

Palabras clave: primera generación de universitarios, universidad, desigualdad

Contenido

La investigación analizó el proceso de transición a la universidad de los jóvenes que son estudiantes universitarios de primera generación (EPG)[1] en Perú. Por medio de un enfoque cualitativo y a través del análisis de veinte entrevistas con perspectiva biográfica a jóvenes EPG se buscó conocer sus elecciones educativas, aspiraciones individuales y su experiencia al momento de postular a la universidad. La investigación se enmarca en un contexto de expansión y privatización del sistema educativo superior peruano[2], el cual se ha caracterizado por brindar una oferta muy heterogénea y segmentada entre universidades privadas y públicas (Benavides, et al., 2015). Por este motivo, la muestra de entrevistados consideró la variedad de opciones universitarias tanto públicas como privadas.

Desde un enfoque que prioriza los aspectos subjetivos de la desigualdad (Martuccelli, 2007) y que observa las transiciones como un momento de cristalización de las ventajas o desventajas sociales (Saraví, 2016), se encontró que el paso de la secundaria a la universidad se experimentó por los entrevistados[3] como un momento de toma de conciencia de los recursos personales y socioeconómicos con los que contaban, así como la oferta a la que ellos podrían acceder. Por un lado, porque la elección educativa se caracterizó por la falta de opciones. Para los entrevistados era claro que existía un grupo de universidades de “élite” a las que les era imposible acceder por sus altos costos y que entre la gama de opciones se encontraban las universidades públicas o las universidades privadas de bajo costo. Los que optaron por ingresar a una universidad pública señalaron que esta era su “única opción” dado su carácter gratuito. Pero, además, la percepción que tenían de las universidades privadas de “bajo costo” era negativa, asociada a la mala calidad. Los entrevistados que fueron a universidades privadas señalaron tener miradas sobre lo “público” como ineficiente y ligado al atraso, no sólo por los tiempos administrativos, sino también por las huelgas. Indicaron que durante la transición esa percepción sobre la universidad pública como ineficiente y politizada era secundada por sus familias (Chávez, 2021).

Otro aspecto a mencionar fue el examen de admisión, el cual es obligatorio en Perú. Como señalaron los entrevistados y se corrobora con estadísticas, las universidades públicas son más competitivas en sus procesos de admisión.[4] Los entrevistados que fueron a universidades privadas señalaron que el examen de admisión fue uno de los motivos por los que decidieron no ir o desistieron en el intento de ir a una estatal. Uno de los entrevistados, por ejemplo, postuló 4 veces a la universidad pública pero no logró ingresar y el promedio de postulaciones a universidades públicas de los entrevistados fue de 2.5 veces, lo que equivale a alrededor de un año de preparación.

Asimismo, dieciocho de los entrevistados fueron a academias preuniversitarias para prepararse para el examen. Indicaron que la academia fue un paso necesario para ingresar a la universidad y tuvo un correlato con la inversión que realizaron sus padres para inscribirlos en la academia. Los relatos muestran cómo la academia en los últimos años del secundario cobró una importancia mayor que el colegio. Como señalaron, la formación del colegio no les dio las herramientas necesarias para afrontar la postulación a la universidad, independientemente de haber egresado de un colegio privado o público. Esta situación se presentaba incluso en el caso de los entrevistados que eran buenos estudiantes en el colegio. Argüían que más allá del esfuerzo individual, sus colegios no tenían buen nivel, por lo que las academias se constituyen como espacios de “educación en las sombras” (Bray, 2013).

En ese sentido, la transición para los EPG entrevistados se acompaña de sentimientos relacionados a la culpa o la falta de merecimiento. En esta etapa, percibieron ciertas deficiencias académicas que cargaban. Si bien nos encontramos ante un grupo de jóvenes que logran ingresar a la universidad, y que por ende atravesaron con éxito esta transición, el proceso de postulación los cuestionó en sus capacidades y los confrontó con la posibilidad de no poder continuar con sus aspiraciones personales y familiares de ir a la universidad.

La cuestión del “merecimiento” se encuentra ligada a sus condiciones sociales y económicas. Al no provenir de entornos cercanos a la universidad, el proceso de transición puede ser muy angustioso y cuesta arriba que el ingresar a la universidad es experimentando como un “premio”, antes que como un derecho y las pruebas que exige el sistema educativo, sobre todo en el caso de las universidades públicas, refuerza esta idea. Frente a la figura del “heredero” (Bourdieu y Passeron, 2009) como aquel estudiante universitario arquetípico, para los entrevistados la universidad se presentó como un espacio ajeno y distante, sobre el que tienen una relación ambivalente, ya que no se siente familiarizados (Langa-Rosado y David, 2007; Flanagan- Bórquez, 2017). La inversión de ir a la universidad resulta siendo bastante alta y su retorno no es del todo claro. Pero, además, el no lograr ir a la universidad, podría ser percibido como una cuestión “normal” o “natural” dentro de su entorno, pero destinada a reproducir las condiciones de vida de sus familias.

Referencias bibliográficas

- Benavides, M., León, J., Haag, F., y Cueva, S. (2015). Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. Documento de investigación N°78. Lima: GRADE.
- Bourdieu, P. y Passeron, JC. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bray, M. (2013). Un sistema educativo a la sombra. Las tutorías privadas. México DF: Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE
- Chávez, C. (2021). Masificación educativa y diversificación institucional. Discursos y diseños organizacionales en universidades privadas de bajo costo en el Perú. Tesis para optar el grado académico de Doctora en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cuenca, R. (22 de marzo de 2015). Universitarios de primera generación: Retos de la expansión universitaria. En: <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/03/22/universitarios-de-primera-generacion/palimpsesto/>
- Cuenca, R., y Reátegui, L. (2016). La incumplida promesa universitaria en el Perú. Documento de Trabajo N°230. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Flanagan- Bórquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior* 46(183). pp. 87–104.
- Langa-Rosado, D. y David, M. (2006). ‘A massive university or a university for the masses?’ Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 3, May 2006, pp. 343–365.
- Martuccelli, D. (2007). Lecciones de sociología del individuo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Departamento de Ciencias Sociales. Cuadernos de trabajo n°2.

Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México.

[1] En el 2015 se estimaba que tres de cada cuatro estudiantes universitarios en Perú eran EPG (Cuenca, 2015).

[2] Con el inicio del siglo XXI el número de universidades -sobre todo privadas y con fines de lucro- casi se cuadruplicó y la matrícula universitaria estuvo cerca de triplicarse (Cuenca y Reátegui, 2016).

[3] Se utilizará el pronombre masculino en referencia tanto a mujeres como hombres. Si bien se considera necesario tener claras las distinciones de género -y en algunas partes se señalarán explícitamente-, se ha optado por dicho pronombre por un tema de facilidad y fluidez de la escritura y lectura.

[4] La proporción de ingresantes por postulantes en universidades públicas es 1 de cada 6, frente al 1.50 de las universidades privadas (SUNEDU, 2022).

El tránsito a la universidad de jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en Perú

Luciana Reátegui, FLACSO-Argentina, lreategui@flacso.org.ar

Palabras clave: primera generación de universitarios, universidad, desigualdad

Contenido

La investigación analizó el proceso de transición a la universidad de los jóvenes que son estudiantes universitarios de primera generación (EPG)[1] en Perú. Por medio de un enfoque cualitativo y a través del análisis de veinte entrevistas con perspectiva biográfica a jóvenes EPG se buscó conocer sus elecciones educativas, aspiraciones individuales y su experiencia al momento de postular a la universidad. La investigación se enmarca en un contexto de expansión y privatización del sistema educativo superior peruano[2], el cual se ha caracterizado por brindar una oferta muy heterogénea y segmentada entre universidades privadas y públicas (Benavides, et al., 2015). Por este motivo, la muestra de entrevistados consideró la variedad de opciones universitarias tanto públicas como privadas.

Desde un enfoque que prioriza los aspectos subjetivos de la desigualdad (Martuccelli, 2007) y que observa las transiciones como un momento de cristalización de las ventajas o desventajas sociales (Saraví, 2016), se encontró que el paso de la secundaria a la universidad se experimentó por los entrevistados[3] como un momento de toma de conciencia de los recursos personales y socioeconómicos con los que contaban, así como la oferta a la que ellos podrían acceder. Por un lado, porque la elección educativa se caracterizó por la falta de opciones. Para los entrevistados era claro que existía un grupo de universidades de “élite” a las que les era imposible acceder por sus altos costos y que entre la gama de opciones se encontraban las universidades públicas o las universidades privadas de bajo costo. Los que optaron por ingresar a una universidad pública señalaron que esta era su “única opción” dado su carácter gratuito. Pero, además, la percepción que tenían de las universidades privadas de “bajo costo” era negativa, asociada a la mala calidad. Los entrevistados que fueron a universidades privadas señalaron tener miradas sobre lo “público” como ineficiente y ligado al atraso, no sólo por los tiempos administrativos, sino también por las huelgas. Indicaron que durante la transición esa percepción sobre la universidad pública como ineficiente y politizada era secundada por sus familias (Chávez, 2021).

Otro aspecto a mencionar fue el examen de admisión, el cual es obligatorio en Perú. Como señalaron los entrevistados y se corrobora con estadísticas, las universidades públicas son más competitivas en sus procesos de admisión.[4] Los entrevistados que fueron a universidades privadas señalaron que el examen de admisión fue uno de los motivos por los que decidieron no ir o desistieron en el intento de ir a una estatal. Uno de los entrevistados, por ejemplo, postuló 4 veces a la universidad pública pero no logró ingresar y el promedio de postulaciones a universidades públicas de los entrevistados fue de 2.5 veces, lo que equivale a alrededor de un año de preparación.

Asimismo, dieciocho de los entrevistados fueron a academias preuniversitarias para prepararse para el examen. Indicaron que la academia fue un paso necesario para ingresar a la universidad y tuvo un

correlato con la inversión que realizaron sus padres para inscribirlos en la academia. Los relatos muestran cómo la academia en los últimos años del secundario cobró una importancia mayor que el colegio. Como señalaron, la formación del colegio no les dio las herramientas necesarias para afrontar la postulación a la universidad, independientemente de haber egresado de un colegio privado o público. Esta situación se presentaba incluso en el caso de los entrevistados que eran buenos estudiantes en el colegio. Argüían que más allá del esfuerzo individual, sus colegios no tenían buen nivel, por lo que las academias se constituyen como espacios de “educación en las sombras” (Bray, 2013).

En ese sentido, la transición para los EPG entrevistados se acompaña de sentimientos relacionados a la culpa o la falta de merecimiento. En esta etapa, percibieron ciertas deficiencias académicas que cargaban. Si bien nos encontramos ante un grupo de jóvenes que logran ingresar a la universidad, y que por ende atravesaron con éxito esta transición, el proceso de postulación los cuestionó en sus capacidades y los confrontó con la posibilidad de no poder continuar con sus aspiraciones personales y familiares de ir a la universidad.

La cuestión del “merecimiento” se encuentra ligada a sus condiciones sociales y económicas. Al no provenir de entornos cercanos a la universidad, el proceso de transición puede ser muy angustioso y cuesta arriba que el ingresar a la universidad es experimentando como un “premio”, antes que como un derecho y las pruebas que exige el sistema educativo, sobre todo en el caso de las universidades públicas, refuerza esta idea. Frente a la figura del “heredero” (Bourdieu y Passeron, 2009) como aquel estudiante universitario arquetípico, para los entrevistados la universidad se presentó como un espacio ajeno y distante, sobre el que tienen una relación ambivalente, ya que no se siente familiarizados (Langa-Rosado y David, 2007; Flanagan- Bórquez, 2017). La inversión de ir a la universidad resulta siendo bastante alta y su retorno no es del todo claro. Pero, además, el no lograr ir a la universidad, podría ser percibido como una cuestión “normal” o “natural” dentro de su entorno, pero destinada a reproducir las condiciones de vida de sus familias.

Referencias bibliográficas

- Benavides, M., León, J., Haag, F., y Cueva, S. (2015). Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. Documento de investigación N°78. Lima: GRADE.
- Bourdieu, P. y Passeron, JC. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bray, M. (2013). Un sistema educativo a la sombra. Las tutorías privadas. México DF: Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE
- Chávez, C. (2021). Masificación educativa y diversificación institucional. Discursos y diseños organizacionales en universidades privadas de bajo costo en el Perú. Tesis para optar el grado académico de Doctora en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cuenca, R. (22 de marzo de 2015). Universitarios de primera generación: Retos de la expansión universitaria. En: <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/03/22/universitarios-de-primer-generacion/palimpsesto/>
- Cuenca, R., y Reátegui, L. (2016). La incumplida promesa universitaria en el Perú. Documento de Trabajo N°230. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Flanagan- Bórquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior* 46(183). pp. 87–104.
- Langa-Rosado, D. y David, M. (2006). ‘A massive university or a university for the masses?’ Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 3, May 2006, pp. 343–365.
- Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Departamento de Ciencias Sociales. Cuadernos de trabajo n°2.
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México.

[1] En el 2015 se estimaba que tres de cada cuatro estudiantes universitarios en Perú eran EPG (Cuenca, 2015).

[2] Con el inicio del siglo XXI el número de universidades -sobre todo privadas y con fines de lucro- casi se cuadruplicó y la matrícula universitaria estuvo cerca de triplicarse (Cuenca y Reátegui, 2016).

[3] Se utilizará el pronombre masculino en referencia tanto a mujeres como hombres. Si bien se considera necesario tener claras las distinciones de género -y en algunas partes se señalarán explícitamente-, se ha optado por dicho pronombre por un tema de facilidad y fluidez de la escritura y lectura.

[4] La proporción de ingresantes por postulantes en universidades públicas es 1 de cada 6, frente al 1.50 de las universidades privadas (SUNEDU, 2022).

Reflexión docente en el primer año universitario: la propia práctica, su deliberación y autoevaluación

Mariana Fenoglio, UNRC, mfenoglio@hum.unrc.edu.ar

Adriana Bono, UNRC, abono@hum.unrc.edu.ar

Yanina Boatto, UNRC, yboatto@hum.unrc.edu.ar

Palabras clave: primer año, universidad, profesores, reflexión

Dentro de las problemáticas educativas en la universidad, la enseñanza y el aprendizaje, los/as estudiantes y profesores en sus procesos formativos y en sus relaciones con la institución, se vuelven un objeto de estudio importante. En este marco, se asume que persiste la necesidad de enfocar la mirada

sobre los componentes inherentes a la naturaleza, el contexto y los/las protagonistas de la clase y aula universitaria.

Particularmente el interés del presente trabajo, que forma parte de una investigación mayor[1], es avanzar en el estudio sobre problemáticas propias del primer año universitario, donde el desempeño de los/las profesores/as ocupa un lugar de centralidad para orientar los aprendizajes; ello en atención a la promoción del derecho a la educación (Ezcurra, 2010; Bono, 2013; Sola, 2022; Pierella, 2018; CRES, 2018). Concretamente se busca conocer y reflexionar sobre los rasgos del desempeño docente que afectan los aprendizajes de los/las estudiantes, en el contexto de primer año universitario de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FCH - UNRC).

Se parte del modelo teórico de desempeño de ‘buenos/as profesores universitarios/as’ de Bain (2007), para conocer las características del accionar docente que, según la perspectiva de diferentes agentes de la comunidad universitaria, favorece el aprendizaje de los/las estudiantes. Asimismo, este modelo se complementa con aportes de otras investigaciones actuales que profundizan aspectos y acciones docentes en el aula universitaria, identificadas como significativas para el aprendizaje.

El diseño de investigación es de tipo mixto, integrado por dos estudios. Un primer estudio, transeccional-descriptivo, busca identificar, describir e interpretar, desde la perspectiva de 377 estudiantes de la FCH-UNRC, los rasgos del desempeño de los/las profesores/as de primer año que ellos/ellas valoran porque les permite aprender. En este estudio se utilizan dos instrumentos de recolección de datos: encuesta y cuestionario CUDEPA (Cuestionario de Pautas Actuación Docente de Bono, 2013). El procedimiento de análisis de datos es estadístico descriptivo. En tanto que el segundo estudio, narrativo, busca describir e interpretar los rasgos de desempeño docente en el aula que promueven aprendizajes en los/las estudiantes universitarios/as, a partir de relatos personales de diez docentes de primer año universitario, representantes de las distintas áreas disciplinares de FCH-UNRC. La muestra fue seleccionada según criterios de intencionalidad (se seleccionaron docentes elegidos/as como ‘buenos profesores/as’ por sus estudiantes). Como instrumento de recolección de datos se utiliza una entrevista semiestructurada y el procedimiento de análisis es mediante análisis de contenido temático.

Este trabajo se focaliza en el segundo estudio. A partir del análisis de los datos, se construyeron de modo deductivo-inductivo seis dimensiones que dan cuenta de los rasgos de desempeño explicitados por los/as docentes: Contextualización del desempeño, Preparación de las clases, Desarrollo de las clases, Conocimiento de los/as profesores/as, Clima de las clases; Reflexión del/la profesor/a. A su vez, estas dimensiones se componen de categorías y subcategorías específicas.

En esta oportunidad se presentan los resultados correspondientes a la dimensión ‘Reflexión del/la profesor/a’, a partir de la cual los/as docentes describen aspectos de su propia acción profesional que repiensan, deliberan y autoevalúan (Schön, 1987). Específicamente, la mayoría alude a las siguientes categorías:

-Reflexión sobre el propio desempeño docente. Destacan como rasgo importante la autorreflexión sobre su práctica de manera continua y situada, tanto durante como después de haber transcurrido la clase. Identifican elementos generales y otros propios de la naturaleza del aula que sirven de insumo para analizar su práctica y adaptar, ajustar o realizar cambios que permitan mejorarla y enriquecerla.

-Reflexión sobre el vínculo con la profesión. Los/as docentes comparten:

- el valor y aprecio por la educación en la formación integral de los/as educandos/as, y del aula como espacio de encuentro para compartir y construir saberes;

- el compromiso e implicación en el aprendizaje de los/as estudiantes, colaborando con su inserción y permanencia en la universidad;

- el disfrute y placer por su tarea profesional;

- el reconocimiento de su persona frente a la docencia (son capaces de autopercebir sus rasgos personales y de identidad docente);

- la acción de formarse o capacitarse en su tarea;

- la reflexión sobre las dificultades y retos que presenta el ejercicio de su práctica (pueden gestionar o 'darse cuenta' de los conocimientos teóricos necesarios para dar respuesta a demandas del trabajo y reflexionar sobre las condiciones en que su tarea se desarrolla).

-Relación con la institución. Destacan ser partícipes activos/as de la institución, lo cual les permite valorar sus condiciones laborales, oportunidades de desarrollo profesional y también sus contingencias.

-Relación con investigación y extensión. Para ellos/as la investigación forma parte de su tarea como docentes universitarios/as, vinculada directamente con sus prácticas de enseñanza (ya sea porque comparten lo que investigan en el aula, o porque construyen proyectos a partir de demandas de las asignaturas y/o de los saberes que buscan fortalecer en sus estudiantes).

Como puede advertirse, en las narrativas de los/as docentes que han sido elegidos/as por sus estudiantes como profesores/as que promueven aprendizajes en el aula de primer año universitario, se destaca una profunda presencia de la reflexión sobre la propia práctica, el valor otorgado a la docencia y un fuerte compromiso con la educación como derecho universal.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Trad. Óscar Barberá España. Universidad de Valencia.

Bono, A. (2013). El interés por aprender de los estudiantes universitarios de primer año y sus valoraciones sobre los docentes. Enlaces entre la psicología educacional y la psicología de la motivación. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

CRES 2018, U. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Integración Y Conocimiento, 7(2), 96–105. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22610>

Ezcurra, A. M. (2010). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. En Vélez, G., A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti (Coords). Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas. UNRC. FCH. Departamento de Ciencias de la Educación.

Pierella, M. P; Peralta, N y M. I. Pozzo (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, pp. 161-182, 2018. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Sola, A. (20-30 de marzo de 2022). Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria [Sesión de conferencia] IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. La Educación Superior como Derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=DmAqIrPTglg&t=6s>

[1] Proyecto de Investigación: “El desempeño de los profesores que promueven aprendizajes disciplinares en el aula. El primer año universitario como trayectoria crítica (PPI. Secyt -UNRC. 2020-2022. Resolución Rec. N° 083/2020). Tesis Doctoral en Educación de la profesora Mariana Fenoglio, dirigido por la Dra. Adriana Bono. UNSL. Resolución de Admisión N° 701/2017. Tema: El desempeño de los profesores universitarios en el aula de primer año. Relatos de docentes y voces de estudiantes.

Democratización educativa cualitativa en la Delegación de los Valles sanjuaninos

Roberto Dacuña, Universidad Nacional de San Juan, radacuna@yahoo.com.ar

Paula Diana Bunge, Universidad Nacional de San Juan, pauladianabunge@gmail.com

Estefanía A. Gaillez, Universidad Nacional de San Juan, andreagaillez86@gmail.com

Palabras clave: Democratización educativa; Dimensión cualitativa; Delegación Valles Sanjuaninos.

Introducción

En el año 2009 se inicia en la Universidad Nacional de San Juan [UNSJ] un proceso de expansión territorial, concretándose en 2014 la “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” que integra la Región Jáchal, Iglesia, Valle Fértil y Calingasta, que se corresponde con una política de expansión territorial de la UNSJ dirigida a garantizar instancias de efectiva democratización educativa, en respuesta a la demanda de comunidades de departamentos alejados

En esta investigación se propuso analizar los procesos de democratización educativa ocurridos en las sedes que conforman dicha Delegación de la UNSJ, en el período comprendido entre los años 2014 - 2019. El trabajo se centra en la dimensión cualitativa y el objetivo específico apunta a, describir las

formas en que se expresa la democratización educativa cualitativa a partir de la creación de la Delegación.

El presente estudio -de carácter exploratorio descriptivo- procura identificar si han operado, desde la creación de la Delegación hasta la actualidad, procesos de efectiva inclusión reflejada en el debilitamiento del vínculo directo entre origen social y destino escolar de sus estudiantes y graduados.

La educación superior Argentina del siglo XXI debe responder a nuevas demandas que exigen un mayor compromiso por parte del estado.

En este sentido, la demanda de democratización externa se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la universidad, que aunque desde la retórica se extiende al ingreso, permanencia y egreso de las instituciones, muy frecuentemente se reduce a la ampliación del acceso.

Si analizamos globalmente el sentido que tiene la democratización externa de la universidad desde la reforma del 18, y hasta fines del siglo XX, puede observarse un rasgo común: la idea de democratización permanecerá como sinónimo de ampliación de la oferta educativa en el nivel universitario Chiroleu (2009).

El inicio del nuevo siglo viene acompañado por un sinnúmero de nuevos sentidos sobre la educación superior que obligan a repensar la democratización educativa (García Huidobro, 2007). Se precisa una perspectiva de análisis amplia que integre las nociones de equidad, integración, progreso y culminación de los estudios, que contribuya a una mayor inclusión en la educación superior que reduzca las desigualdades que persisten. Resulta insuficiente una ampliación de las oportunidades de acceso sin tener en cuenta las diferentes necesidades de los grupos excluidos y sus niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, las mismas se conforman en oportunidades desiguales que tienden a elevar las tasas de deserción y repitencia, limitando las posibilidades de empleo, los niveles de remuneración y la productividad en el mercado ocupacional (Aponte-Hernández, 2008, p. 20).

Democratización educativa cualitativa

Para el caso de la dimensión cualitativa, se definen variables orientadas a identificar el alcance formativo y de promoción social del educando. En este sentido cobra importancia el análisis de variables de base tales como: género, lugar de residencia, ingreso, ocupación. Otras variables que se consideran son: movilidad educativa intergeneracional, nivel y reconocimiento institucional de las titulaciones, y articulación de la oferta educativa con los perfiles socioproductivos y de desarrollo de las localidades. Entre los aspectos propiamente cualitativos del proceso de democratización, en cuanto al comportamiento de la matrícula por género, la misma presenta una distribución proporcional de estudiantes hombres y mujeres[1]. Igualmente dicha composición varía según carrera.

En este sentido, y como fenómeno novedoso respecto al desarrollo de la delegación, se observa una nueva oportunidad para aquellos y aquellas que no pudieron ingresar en la sede de Albardón. Sobre las variables **ingreso[2]** y **ocupación**, se obtuvieron los siguientes datos. Para el caso del estamento estudiantil, 7 de cada 10 estudiantes trabaja. En cuanto a los graduados, el 47% se encuentra desocupado. En este sentido, la proporción de desocupados observada condice, en términos generales, con la situación de la PEA en la región.

Respecto a la **movilidad educativa intergeneracional**, al analizar la condición socioeducativa de los padres de graduados y estudiantes, sólo el 7% de los padres de los estudiantes ha alcanzado el nivel universitario, un 21% el nivel terciario y otro 57% alcanzó el nivel secundario. De los valores obtenidos se observa que el 93% de los estudiantes de la delegación son primera generación de universitarios. Para la comprensión del **nivel y reconocimiento institucional de las titulaciones**, se toma en cuenta **la valoración de estudiantes y graduados sobre, la conformación de equipos de cátedra, la calidad académica recibida, el motivo de elección, la valoración sobre la calidad de la infraestructura y los servicios administrativos**. La valoración de los graduados y estudiantes sobre la formación pedagógica y los conocimientos necesarios para dictar la materia por parte de los docentes, es altamente positiva (90%). La opinión de graduados y estudiantes también es compartida respecto a la **disponibilidad horaria requerida para dictar clase y dar consulta**, un 50% considera que son o fueron insuficientes. La opinión vertida por ambos estamentos indica que dicha insuficiencia no se habría resuelto a lo largo del tiempo. Sobre **los horarios de consulta**, 4 de cada 10 estudiantes respondieron que no contaron con los mismos. Esta respuesta es indicativa de una situación estructural de los procesos formativos en la delegación, los cuales poseen como dinámica de despliegue de actividad docente, el dictado de clases por hora cátedra y no por cargo. Al consultarles a los graduados sobre cómo evalúan la **calidad de la formación** recibida en su carrera, un 41% considera que la misma fue buena y un 6% regular. Un 53% opina que fue muy buena o excelente. En este sentido se advierte discrepancia en las opiniones. Al preguntarles sobre el **motivo por el que eligieron la UNSJ**, señalan en primer lugar, por ser una Universidad pública y gratuita, indicando como otros motivos destacados, el prestigio y calidad académica y la cercanía de la delegación. La opinión de los estudiantes sobre el motivo de elección de la carrera dista respecto de la de los graduados. Los estudiantes responden en primer lugar, por estar trabajando en el área y querer desarrollarse profesionalmente. Sin embargo, también indican que **la elección se debió a que era la única oferta con la que contaban en el departamento donde vivían**. En cuanto a la razón por la cual eligieron la UNSJ para estudiar, los motivos mayormente elegidos fueron su carácter público y gratuito, su prestigio y su cercanía.

Al momento de evaluar **los servicios de infraestructura, equipamiento y administración**, Graduados y estudiantes opinan de manera coincidente sobre el acceso a instalaciones y servicios (acceso a baños, sala de computación, acceso a wifi, fotocopidora, y salón de usos múltiples). Aproximadamente un 30% de la muestra indica no contar con servicios propios de la UNSJ. El 56% de estudiantes y graduado entiende que las aulas no son adecuadas. Cuatro de cada diez estudiantes y graduados indican que las clases virtuales no se utilizaron de modo adecuado en la localidad.

Al analizar la articulación de la **oferta educativa con los perfiles socio-productivos** y de desarrollo de las localidades, la misma es cierta. Esta se garantiza por diversos motivos. Las carreras son diseñadas a término, y toman como criterio de ejecución –entre otros- la “demanda” potencial. En este sentido, las carreras ofrecidas surgen a partir del diálogo y acuerdo entre las comunidades que conforman la delegación, los gobiernos locales y provincial, y la propia universidad

Conclusiones

En relación a los aspectos cualitativos, se identifican mejoras en algunos indicadores y estancamiento en otros. Ambas situaciones obedecerían, entre otras cuestiones, al modo de estructuración de la Delegación, que basa su institucionalización como sede de carreras a término y a propuesta de las unidades académicas de la UNSJ. Esto, al tiempo que otorga un mayor dinamismo para la creación de carreras, limita las posibilidades de desarrollo de las otras funciones de la Universidad (investigación,

creación y extensión), y aplaza los sentidos de desarrollo autónomo de la Delegación en tanto unidad académica con sentido propio.

Referencias bibliográficas

Aponte-Hernández, E. (2008) Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena.

Chiroleu, A., y Marquina. M. (comp.) (2009) M. A 90 años de la Reforma Universitaria: Memorias del pasado y sentidos del presente. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. Revista Cuestión Sociológica, Volumen 9 (224).

García Huidobro, J.E. (2007) Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. Revista Pensamiento Educativo, volumen 40 (1).

[1] No es posible precisar valores debido a que la información brindada resultó fragmentada, parcial e insuficiente. Pese a ello, a partir de los registros brindados por algunas unidades y proporcionado por referentes de las distintas carreras, se pueden inducir algunos comportamientos de la matrícula.

[2] Esta variable no se analiza debido al escaso nivel de respuestas obtenido en el relevamiento, el cual no nos permite caracterizar su comportamiento.

El ingreso universitario en pandemia. Tramas y voces entre la propuesta institucional y la experiencia del sujeto.

Fabiana Yañez, Universidad Nacional de Salta, yanezfabiana@hum.unsa.edu.ar

Saientz, Déborah Universidad Nacional de Tucumán - debsai@gmail.com

Palabras clave: Ingreso universitario – Experiencias - Aprendizajes

Contenido

La presente producción da cuenta de algunos avances del trabajo de campo de la tesis de Doctorado en Humanidades (UNT), titulada: “Experiencias de aprendizaje de ingresantes a la universidad en contexto de emergencia sociosanitaria. El caso de los estudiantes de la Carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, U.N.Sa (Cohortes 2.020, 2021 y 2022)”. Producto de este proceso, se plantean algunas relaciones entre el análisis documental y las entrevistas realizadas a estudiantes que forman parte de la muestra.

En marzo de 2020, todas instituciones educativas del país suspendieron las actividades presenciales e iniciaron un proceso de readecuación de las condiciones de formación para afrontar las condiciones de vida en pandemia. En la Universidad Nacional de Salta, se implementaron una serie de medidas en consonancia con las orientaciones de la Secretaría de Políticas Universitarias y del Ministerio de Educación de la Nación (Res. M.E. N° 108/2020, RM N°104/2020, Dcto N° 297/20, R. N° 12/20) para sostener la continuidad pedagógica y, en el caso específico que nos ocupa, para acompañar a los estudiantes ingresantes.

La situación de extrema gravedad que se desarrollaba en el país por la pandemia, requirió de la institución la rápida adopción de medidas excepcionales que pudieran dar respuesta a algunas tensiones y a la sensación de extrema incertidumbre que se expandió entre toda la comunidad académica. Vale destacar que, en el caso de los estudiantes ingresantes, esta sensación de desconcierto fue mayor, dada la particularidad del proceso de formación iniciático (Falavigna, Arcano, Soler, 2013; Cannellotto, 2020).

Entre el 16 de marzo y el 30 de setiembre de 2020 se emitieron 70 resoluciones de la Facultad, todas enmarcadas en el principio de respeto a la igualdad en el acceso a los conocimientos de toda la población estudiantil y en el respeto irrestricto de los derechos laborales del personal. La Res. 192/2020 adhiere a las distintas medidas preventivas y dispuestas por los organismos nacionales y provinciales y en consecuencia suspende las actividades académicas administrativas y de prestación de servicios desde el 16 de marzo hasta el 31 de marzo de 2020, lo que luego fue prorrogado hasta agosto de 2020.

A partir de marzo se diseñan distintas estrategias institucionales (Plan de contingencia y comisiones de seguimiento), se promueve la creación de los ámbitos necesarios para que las cátedras diseñen estrategias de acercamiento virtual con sus estudiantes y establezcan canales de comunicación (Res.195/2020). Entre ellos vale destacar el Plan de acompañamiento pedagógico (Res. 216/2020) que valora el trabajo de educación a distancia de las cátedras. Así también se instrumentan los procesos y dispositivos de evaluación no presenciales quedando pendiente por ese momento la función acreditativa.

Esta primera etapa de acompañamiento que se extendió hasta agosto, fue significada de diversas formas por los estudiantes: como una *“recreación”*, *“fue caótico”*, *“cursos como para que no estemos en el aire”*, *“no era obligatorio”*, *“uno entraba (a las clases) cuando quería”*. Lo cierto es que, en la mayoría de los entrevistados, el Plan diseñado, tejió un vínculo con la universidad, tal vez débil y virtual, pero estos esfuerzos institucionales permitieron a algunos estudiantes perseverar, porque *“en esos días que no había nada, los profesores seguían dando clases.”*(Estudiante).

Se observa también en los estudiantes una sensación de desconcierto generalizado y angustia, y en algunos, empatía con los docentes que intentaban dar alguna respuesta a la situación.

“Porque en la primera etapa, los profesores estaban también en ese limbo de “qué está pasando!, volvemos!, no volvemos? (...) Pero el primer cuatrimestre, para nosotros fue... por lo menos para mi, fue caótico, no le culpo a los profesores porque obviamente fue llegar a un desierto que desconocíamos, tanto profesores como estudiantes” (Estudiante)

La institución evaluaba las constantes dificultades específicas de los estudiantes ingresantes, prueba de ella fueron el otorgamiento de becas de conectividad y de fotocopias. No obstante, muchos testimonios ponen en superficie las condiciones desfavorables de los estudiantes que no pudieron ser subsanadas aún con las ayudas otorgadas.

“Si o si tuve que pedir el tema de la beca de conectividad, porque no poseía wifi y siempre tenía que estar cargando el celular. ” (Estudiante)

“... yo vivo ahí en el campo, o sea en el 2020 yo no pude cursar ninguna materia. Intenté, pero no, la conectividad era el problema. Y lo de la beca, lo veía bien, pero el tema es que no tenía señal...” (Estudiante)

“... me estresaba mucho estar en mi pieza, encerrado, porque uno en el comedor no se puede estar escuchando una clase. Así que estar en mi pieza, mi pieza es muy calurosa.” (Estudiante)

Los distintos testimonios que se van recuperando, esbozan un escenario de la universidad de pandemia atravesado por profundas desigualdades, junto a los intentos constantes de la institución para dar respuestas a la coyuntura. Algunos informes (IESALC-Unesco) dan cuenta de que la pandemia afectó, al menos, a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes, esto representa el 98% de los implicados en la región. Se reactualiza entonces el debate en torno a los rasgos regresivos del sistema universitario vinculados a los procesos de inclusión excluyente visibles en altos índices de deserción y de exclusión de un sector de la sociedad (Tedesco, 2014).

Entre marchas y contramarchas, la universidad, como otras instituciones, se encontró en la encrucijada de responder a demandas que muchas veces la excedían. Y por su parte, los actores institucionales desplegaron sus propias estrategias de sobrevivencia y de adaptación a las condiciones adversas.

En la investigación en curso, las experiencias de aprendizajes en pandemia se van configurando desde la complejidad epistemológica, es decir, a modo de entramado entre dimensiones subjetivas, institucionales y contextuales; dialogando y confrontando en distintas y convergentes direcciones. Por otro lado, el carácter disruptivo y complejo de lo vivido en pandemia, no deja de ser una oportunidad para mirarnos como institución formadora, reconocer a los sujetos que la habitan y proponernos generar mejores oportunidades a todos los que aún no pueden expresar sus voces.

Referencias bibliográficas

Cannellotto, A. (2020) Universidades viralizadas: la formación en y postpandemia. En Dussel, Ferrante y Pulfer (Comp.) *“Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera”* (pp 231-241). UNIPE. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-3805-51-6

Dallaglio, L. M. T (2021) La pandemia y el derecho a la educación superior: el desafío de la inclusión en un sistema educativo desigual. En Serafini, R. (Ed.) *“Experiencias pedagógicas en pandemia”* (115-130). Biblos.

Falavigna, C.; Arcanio, M.; Soler, P. (2013) *“Ingreso y desconcierto: ¿nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades”*. *Revista Cuadernos de Educación*, Año XI – N° 11 – septiembre. pp 2-13. Córdoba: Editorial del área de educación de la FFyH. UNC. ISSN: 2344-9152. Revista indexada. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/510>

IESALC-Unesco (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Tedesco, J. C., Aberduj, C y Zacarias, I. (2014) Pedagogía y democratización de la universidad. Aique Grupo Editor.

Yañez, F. y Saientz, D. (2022) Aproximaciones al ingreso universitario y experiencias de aprendizaje en nuevos escenarios. Ponencia. IV Coloquio de Investigación en Argentina – SAIE. UBA

Repositorio de Resoluciones 2020 en contexto de pandemia de la Facultad de Humanidades. U.NSa.

El ingreso a la universidad pública en Argentina: mapeo de dispositivos y tendencias

García, Pablo Daniel, CONICET-UNTREF, pgarcia@untref.edu.ar

Emanuel Cristhian Aguilera Muñoz, UNTREF, emanuel_051089@hotmail.com

Mariela Lorenzatto, UNTREF, mariela.lorenzatto06@gmail.com

Palabras clave: Universidad Pública – Ingreso Universitario – Derecho a la Educación.

Contenido

El ingreso a la universidad pública en Argentina se ha constituido en un campo de estudio en el último tiempo considerando que las problemáticas vinculadas a las trayectorias educativas de quienes acceden a la universidad no se limitan a cuestiones de historia personal o de la mera transición entre niveles sino que tienen fuertes condicionantes institucionales. Es por ello por lo que esta ponencia parte de interrogarse por los dispositivos que las universidades nacionales han diseñado para regular su ciclo de ingreso. El objetivo es presentar un mapeo de los dispositivos diseñados para regular el ingreso en las universidades nacionales en Argentina construido a partir de una mirada analítica comparada. Algunas de las preguntas que guían este trabajo son: ¿Cuáles son los dispositivos regulatorios del ingreso que desarrollan las universidades nacionales en Argentina? ¿Cómo es su organización académica e institucional? ¿Qué saberes involucran estos dispositivos? ¿Cómo dialogan estos dispositivos con las particularidades de los actuales ingresantes a la universidad? A fin de construir el mencionado mapa, se realizó un relevamiento de normativa institucional vinculada al ingreso a cada universidad nacional así como de la información disponible en la web oficial de las instituciones. A partir de este primer relevamiento se categorizan los dispositivos institucionales identificados para construir una matriz clasificatoria.

El relevamiento de dispositivos regulatorios del ingreso que desarrollan las universidades nacionales ha permitido la construcción de una tipología que permite distinguir la regulación del ingreso de acuerdo con su modalidad de organización básica.

Tabla 1: Tipología de dispositivos regulatorios de ingreso

<p>Tipo 1</p> <p>Inscripción administrativa</p>	<p>Tipo 2</p> <p>Con dispositivo institucional regulatorio del ingreso común para todas las carreras</p>
<p>Tipo 3</p> <p>Con dispositivo institucional regulatorio del ingreso con variaciones según unidad académica</p>	<p>Tipo 4</p> <p>Diversos dispositivos regulatorios de ingreso (organizados por cada unidad académica)</p>

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, el “tipo 1” se refiere a aquellos casos en los que el ingreso se reduce al trámite administrativo de inscripción (es decir, sin ningún dispositivo regulatorio adicional). Si bien en todas las universidades existe un momento de inscripción administrativa y presentación de documentación, en un reducido grupo de instituciones este proceso de inscripción administrativa es la única instancia regulatoria del ingreso. Un segundo tipo de regulación del acceso de nuevos ingresantes se identifica con la organización de un único dispositivo de ingreso para la totalidad de las carreras de la institución, en general con foco en la preparación/ sensibilización para la vida universitaria. El tercer tipo identificado se refiere a aquellas universidades que han organizado un único dispositivo de ingreso el cual presenta variaciones de acuerdo con la carrera a la que se desee ingresar. En este caso, suele haber un componente general de preparación /sensibilización para el ingreso a la universidad y formación en escritura académica y luego cada carrera elige seminarios disciplinares que considera prioritarios como saberes necesarios para iniciar su cursada. Finalmente, el cuarto tipo se identifica con aquellas universidades nacionales que no han organizado dispositivos regulatorios de ingreso comunes a todas sus carreras y dejan librado a cada unidad académica la organización del ingreso. En estas universidades conviven diversos dispositivos de ingreso de acuerdo con las diferentes unidades académicas (facultades, departamentos o incluso carreras) o incluso con diferencias para carreras de una misma unidad académica.

El cierre de la ponencia pretende dar cuenta de algunas tendencias en cuanto a la configuración de los dispositivos regulatorios del ingreso universitario que están vigentes en el país. El relevamiento realizado permite dar cuenta de una primera tendencia que se vincula con que la mayor parte de las universidades han dedicado recursos institucionales a diseñar algún tipo de dispositivo regulatorio del ingreso. Este hecho resulta significativo en sí mismo porque da cuenta de la relevancia que dan las instituciones a acompañar el ingreso de nuevos y nuevas estudiantes. Dicho esto, un segundo aspecto a destacar se refiere a que el mapeo construido permite identificar múltiples formatos e incluso múltiples denominaciones para estos dispositivos (curso de ingreso, curso de orientación, curso de preparación, taller de vida universitaria, etapa diagnóstica, ciclo de inicio, etc.). Esta diversidad de nombres y formatos genera un escenario complejo que cada aspirante debe descifrar para anticipar su recorrido inicial. Incluso en más de 20 universidades nacionales, estas variaciones de formatos, denominaciones y exigencias varían entre las carreras de diferentes unidades académicas o incluso entre algunas de ellas las variaciones se producen entre carreras de una misma unidad académica. Una tercera cuestión para destacar es la mutabilidad en el tiempo de los dispositivos regulatorios del ingreso: se trata de construcciones institucionales cambiantes en tanto que sufren ajustes en función de evaluaciones

periódicas que las instituciones realizan. Por ello, este mapa quedará desactualizado a la brevedad dado que actualmente muchas de las universidades están en búsqueda de unas nuevas modalidades de ingreso. Incluso en el contexto previo a la pandemia, varias universidades actualizaron el modelo para regular el acceso de los nuevos ingresantes y luego, con la pandemia y la virtualización de emergencia de la enseñanza, incluso se generaron nuevas discusiones al respecto. Otra tendencia que es posible observar -y que cada vez resulta más notoria- se refiere a la preocupación por la configuración del oficio de estudiante universitario. Un aspecto en el que no resulta posible encontrar armonía entre las diferentes instituciones se refiere a la extensión e intensidad de los dispositivos diseñados para acompañar el ingreso universitario. Aquí la dispersión es amplia. Según la información relevada, los dispositivos de ingreso se organizan de modos muy diferentes. Así, por ejemplo, existen cursos obligatorios, con evaluaciones de tipo procesual y que buscan promover el inicio del proceso de adaptación de los estudiantes a las nuevas exigencias académicas de la enseñanza universitaria y otros que exigen mayor tiempo de cursada y aprobación de exámenes parciales y finales. Estas actividades suponen un mayor esfuerzo desde el punto de vista académico. Además, según su modo de organización, los dispositivos establecidos en el ingreso universitario pueden distinguirse entre cursos semanales (con apenas 5 encuentros), otros con modalidad “intensiva”, de duración corta, de hasta 4 semanas que a veces incluyen algunas instancias semipresenciales obligatorias pero de menor duración que la etapa presencial, y cursos “regulares”, de duración de 5 a 15 semanas. Los componentes curriculares de estos espacios también son divergentes: desde aquellos que se ocupan de saberes y competencias generales (como lecto-comprensión o análisis matemático hasta otros muy específicos de campos disciplinares). Aquí las diferencias institucionales son amplias y dan cuenta de diferentes posicionamientos con respecto a la necesidad de acompañar el ingreso e incluso sobre los recursos disponibles para hacerlo.

El Oficio De Ser Estudiantes: Factores Protectores y De Riesgo En Ingresantes a Psicología

Mónica Fornasari, Facultad de Psicología, UNC, monica.fornasari@unc.edu.ar

Ezequiel Olivero, Facultad de Psicología, UNC, eolivero@unc.edu.ar

Rocío Sánchez Amono, Facultad de Psicología, UNC rocio.sanchez@unc.edu.ar

Palabras clave: Oficio de ser estudiantes – Ingreso universitario – Factores protectores y de riesgo

Resumen ampliado

Este artículo forma parte del proyecto de investigación “Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Universidad Autónoma del estado de México (UAEM)”. Directora: Mgter. Mónica Fornasari. Codirector: Mgter. Horacio Maldonado (UNC). Proyecto tipo Formar 2020-2022. Evaluado y aprobado por SECYT.

Con este trabajo proponemos conocer y comprender los factores protectores y de riesgo que se presentan en los procesos de ambientación universitaria. El ingreso a la Facultad de Psicología se realiza a través del cursado intensivo de una materia introductoria, durante los meses de febrero y

marzo. Luego, se ofrece una etapa de cursado extensivo, desde abril a junio, destinado a aquellos estudiantes que no lograron regularizar o promocionar la primera instancia. Esta etapa inicial se visualiza como un proceso complejo de integración a la vida universitaria, y se encuentra atravesada por una pluralidad de significaciones y sentidos, debido a múltiples razones, particularmente por la masividad registrada en su población estudiantil (más de 15.000 estudiantes).

A partir de ese momento inaugural, se construyen conocimientos sobre sus características generales, en relación a su estructura edilicia y organizacional, sus dimensiones, integrantes y recursos. La población estudiantil debe desarrollar un posicionamiento participativo, activo y protagónico en relación con otros miembros institucionales, sus vínculos con el proyecto formativo e identitario, con los modos de evaluación, acreditación curricular, relaciones con la comunidad universitaria, y la función social y ética de la profesión, entre otros asuntos importantes.

Para conocer e identificar las dificultades que surgen en este tramo del ingreso, tomamos como muestra a un grupo de 94 estudiantes, que pertenecen a una de las comisiones de la materia “Introducción a los estudios universitarios”. A partir del método cualitativo, constructivo e interpretativo (Kornblit, 2004; Vasilachis, 1992) recabamos información relevante en torno a dos constructos sustanciales: (i) Emociones y sentimientos al recurrir la instancia del ingreso (extensivo); y (ii) Causas visualizadas como factores de riesgo que impiden aprobar esta primera instancia. Posteriormente, en el proceso de sistematización, identificamos como principales obstáculos la “falta de estudio” y la “organización del tiempo”, como causales directas para reprobar el curso introductorio a la vida universitaria.

Realizando un análisis pormenorizado de las emociones y sentimientos explicitados por los ingresantes, podemos definir dos agrupamientos: 1. Por un lado, aquellas emociones que categorizamos como disruptivas, por el nivel de malestar subjetivo que provocan. En este grupo encontramos altos niveles de ansiedad, estados de enojo, cansancio, decepción, frustración y tristeza. 2. Por otro lado, visualizamos estados emocionales vinculados a sensaciones agradables y de bienestar, tales como confianza, felicidad, tranquilidad y esperanza, entre otras. En la mayoría de las respuestas, estas últimas estaban referenciadas a las expectativas que les brindaban una nueva oportunidad, como experiencias transformadoras hacia el porvenir, y que lograrían revertir los resultados académicos negativos, obtenidos en la modalidad intensiva.

En nuestra institución visualizamos que la población estudiantil que logra acreditar y fortalecer sus trayectos universitarios, lo realiza desde un capital cultural, social, emocional y académico que le brinda los recursos y estrategias subjetivas necesarias para apropiarse de los nuevos aprendizajes contextuales, institucionales y curriculares. Para construir sus oficios de ser estudiantes universitarios, detectamos dos factores protectores principales que intervienen como andamiajes constitutivos en los procesos educativos superiores:

-Pedagógicos/Académicos: estos procesos están sostenidos a partir del vínculo establecido con el docente y los contenidos curriculares de cada materia o seminario de la carrera. Asistir a clases teóricas, tomar notas, conocer el programa de cada materia, participar en las distintas actividades áulicas, realizar consultas con el equipo de cátedra, organizar los tiempos de estudio, son condiciones indispensables para promover y proteger los procesos de aprendizajes en los trayectos universitarios. Los aprendizajes como procesos complejos están entramados por tres elementos interdependientes: aprendientes/ enseñantes/ conocimientos. Y la interacción de estos componentes ocurre en un contexto áulico e institucional situado, y en un momento socio-histórico determinado. Descubrir esta lógica, es parte del oficio de ser universitarios.

-Sociales/Emocionales: Los procesos de socialización y las habilidades socioemocionales son constitutivas para la formación profesional de psicólogos y psicólogas en los escenarios universitarios. El sentido de pertenencia institucional y la ambientación a la vida universitaria constituyen factores protectores saludables para la integración y bienestar en la comunidad educativa, y es condición facilitadora para el sostenimiento de las trayectorias académicas de la población ingresante.

Estudiar en la universidad exige, no solo afrontar los contenidos curriculares estipulados por la institución, sino también el aprendizaje de ciertas 'reglas de juego' (no siempre explícitas) que componen los complejos procesos académicos/institucionales. Además de ser capaces de asimilar conocimientos, saberes, prácticas específicas y diversas, los ingresantes debe estar alertas y dispuestos a "jugar el juego", a menudo sutil e intangible, que deberán develar, descubrir y comprender a lo largo del desarrollo de la carrera, luego de ocurrido el ingreso a la universidad (Maldonado y Fornasari, 2018 y 2021).

Siguiendo las ideas de Walker (2010), en el proceso de 'aprender a ser estudiante', cada sujeto va transitando una serie de etapas que le permiten gradualmente ir apropiándose de las reglas de juego de la propia facultad, para sostener ese oficio, que resulta laborioso y complejo. Este descubrimiento nos permite reflexionar sobre las condiciones necesarias para construir el oficio de ser estudiantes universitarios. Para Perrenoud (2006) este oficio está significado como concepto integrador, ya que requiere desarrollar labores, tareas, construcciones y aprendizajes continuos, dinámicos y complejos entre diferentes contextos. Esto demanda de la implicancia subjetiva de cada estudiante (a nivel epistémico, emocional y social) para sostener las travesías académicas en sus etapas de ingreso, permanencia y egreso.

Como reflexiones finales, esta investigación nos permite comprender que uno de los principales factores protectores para sostener las trayectorias académicas, radica en el desarrollo de habilidades socioemocionales saludables, para promover el vínculo de pertenencia con el escenario institucional; fortalecer las estrategias de estudios; afrontar los desafíos y situaciones de estrés académico; desarrollar matrices vinculares con los pares y los diferentes miembros de la comunidad educativa. Esta condición fortalece a los y las estudiantes de Psicología para sostener los estudios universitarios y avanzar en las instancias de ingreso, permanencia y egreso. Como conclusiones consideramos importante realizar acciones preventivas (dispositivos institucionales) que promuevan el desarrollo de factores protectores y saludables para consolidar el ingreso a la vida universitaria, desde el enfoque de derechos y las políticas de inclusión educativas.

Referencias bibliográficas

Maldonado, H. y Fornasari, M. (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.

Maldonado, H. y Fornasari, M. (Comps.). (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Perrenou, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. España: Editorial Popular.

Walker, V. S. (2010). Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la Universidad: la percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas. VI Jornadas de Sociología de la UNLP.

Elección y permanencia en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM): Análisis de resultados de la primera toma del cuestionario IRIS en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)

Manuel Benítez, UNAHUR-CONICET, manuelramiro.benitez@unahur.edu.ar

Palabras clave: carreras CTIM, elección y permanencia, IRIS Q, trayectorias universitarias

Presentamos los resultados del primer año de recopilación de datos del proyecto IRIS (Interest and Recruitment in Science (Henriksen, 2014) en las carreras de Ingeniería Eléctrica y Metalmeccánica y de las licenciaturas de Biotecnología e Informática, durante el segundo cuatrimestre 2022 y el primer cuatrimestre 2023 en el marco de un estudio más amplio sobre los factores que inciden en las trayectorias educativas de los/las estudiantes de las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), específicamente, de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

El proyecto de investigación internacional IRIS, surgió buscando una respuesta a la baja participación de jóvenes en carreras CTIM, una problemática a nivel global. Además, existe una tendencia de género en muchas disciplinas. El objetivo del proyecto es analizar la comprensión de la elección educativa a nivel universitario, y en base a estos resultados poder generar las condiciones que favorezcan la elección, permanencia y titulación de una mayor cantidad de estudiantes y revertir el desequilibrio de género.

En Argentina, la elección de carreras CTIM viene creciendo en las últimas décadas (SPU, 2017), aún así, el desarrollo económico del país demanda más graduados de forma progresiva. Teniendo en cuenta que las tasas de desgranamiento de estudiantes inscriptos en el nivel universitario son, en promedio, del 30 por ciento concentrados principalmente en los primeros años (García Fanelli, 2021) y oscilan entre el 30 y el 50 por ciento en carreras CTIM según disciplina, universidad y región (Panaia, 2013). Es una problemática estructural que no solo afecta a nivel local, por lo cual indagar sobre los motivos de los/las jóvenes a inscribirse en estas carreras y concretamente en una Universidad del conurbano bonaerense es una cuestión valiosa para investigar.

En particular se propone identificar los factores que favorecen o dificultan la continuidad del estudiantado y cuáles permiten alcanzar el egreso, o, por el contrario, cuáles son las causas que se constituyen en obstáculos, es decir que podrían incidir en retrasos o abandonos. En este resumen ampliado detallamos el análisis realizado sobre algunas de las respuestas del cuestionario IRIS, discriminando por un lado las de carácter cuantitativo (preguntas cerradas con una escala de cinco opciones) y por otro lado las preguntas cualitativas con posibilidad de desarrollo por parte de los encuestados/as.

El detalle del análisis cuantitativo lo presentaremos en tres dimensiones:

En primer lugar, sobre la elección de la carrera, focalizamos en aquello que Panaia (2013) identifica como los "motores" que motivaron a un/a estudiante a elegir la carrera y por consiguiente a elegir ese posible futuro profesional. Asimismo, el cuestionario IRIS indaga sobre su experiencia escolar donde el 70% consideró importante su propio interés en los temas y no una experiencia escolar específica, ni

influencia de algún familiar. Respecto de qué forma de divulgación de la ciencia influyó, los materiales audiovisuales fueron elegidos como los de mayor importancia.

En segundo lugar, sobre su vida cotidiana como estudiante y cómo se percibe con relación al oficio de estudiante, entendiendo como oficio que el ingreso a una carrera universitaria implica no solo un cambio del nivel medio al universitario como instituciones, sino también apropiarse de las reglas propias de la nueva institución y para ello deberá utilizar todo su capital económico, cultural y simbólico (Bracchi, 2016). En este marco los/las estudiantes consideraron que el contenido de la carrera resultó más interesante que lo esperado y por el contrario, el esfuerzo que requiere, es mayor que el esperado.

En último lugar, sobre el futuro profesional de las/los estudiantes y sus proyectos de vida laboral, cobra valor el análisis entre las diferentes carreras, donde se ponen en juego las representaciones que traen sobre qué les propone la titulación y sobre lo que el mercado laboral les brinda. En este caso los factores elegidos como más importantes fueron el desarrollo profesional y trabajar en un tema que interese.

Por otra parte, en el cuestionario hay cuatro preguntas que invitaban a los/las estudiantes a desarrollar respuestas que permitían expresarse:

Motivo de elección de la carrera: se observan diferencias y similitudes entre las carreras. Además, en biotecnología el interés por el trabajo de laboratorio es mayoritario, y para informática, el principal motivo son los sueldos altos y la demanda laboral.

Los desequilibrios de género en su carrera: Las carreras encuestadas tienen al género masculino como mayoritario a excepción de la licenciatura en biotecnología donde se invierte la tendencia. Al consultarles si existe desequilibrio, casi un 30% consideró que no existe, el 70% restante cuya respuesta fue afirmativa, de diversas formas indicaron una raíz social.

Al consultar sobre la incidencia de los costos de la carrera, un 45% respondió que le resultaba importante y un 42% que no lo era, y el restante respondió que era indistinto. Pero a su vez, el 35% resaltó la importancia de la gratuidad universitaria, un 15% las prácticas institucionales de estímulos, becas, carga de SUBE, entre otras.

Con relación a la opinión sobre la carrera, fue indagada de modo indirecto, preguntando “¿qué le dirías a una persona que conoces y está pensando en inscribirse en tu carrera?”. La propuesta de un diálogo libre con una supuesta tercera persona permitió a los y las encuestados/as realizar un breve análisis de su tránsito por la carrera. El 95% tiene una mirada positiva sobre su carrera y recomiendan inscribirse. Sin embargo, en varios casos, de todas las carreras, géneros y edades, consideran que es “difícil” cursar. Otros casos mencionan que requiere un gran esfuerzo, por lo que es necesario tener vocación.

A partir de estos primeros resultados encontramos que existen características, patrones y motivaciones compartidas entre las distintas carreras, así como también otras que son propias de cada una. Las labores que esperamos desarrollar tras este análisis de las percepciones y representaciones de los/las estudiantes CTIM involucran: elaborar perfiles de ingreso y permanencia, detallar y medir la incidencia y el alcance de las herramientas institucionales y distinguir qué factores pueden profundizar dentro de las carreras; con el fin de profundizar nuestra comprensión de los procesos que tienen lugar en las trayectorias educativas, y elaborar recomendaciones que favorezcan la inscripción y retención de estas carreras en general y en una Universidad del conurbano en particular.

Bibliografía

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias universitarias*, 2.

García de Fanelli, A. & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85-114.

Henriksen, E. K. (2014). Introduction: Participation in science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: Presenting the challenge and introducing Project IRIS. In *Understanding student participation and choice in science and technology education* (pp. 1-14). Dordrecht: Springer Netherlands.

Panaia, M. (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Secretaria de Políticas Universitarias, <https://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>

Pensando en trayectorias educativas universitarias de estudiantes con discapacidad a través de políticas académicas inclusivas en la Universidad de Río Cuarto. Avances de una investigación.

Silvia Graciela Castro, Universidad Nacional de Río Cuarto, silycastro.sc@gmail.com

Paola, Rossi, Universidad Nacional de Río Cuarto, paolarossidoctorado@gmail.com

Ma. Florencia López Sosa, Universidad Nacional de Río Cuarto, florlopezsosa@hotmail.com

Palabras clave: persona con discapacidad- inclusión educativa - políticas académicas

Contenido

El contexto educativo actual pugna por una educación inclusiva considerando la diversidad característica de todo grupo humano. Sin embargo, es de señalar la complejidad que conlleva la concreción de procesos inclusivos en relación a la educación en general y, en particular, en la educación superior. El proyecto de investigación^[1], del cual surge la presente ponencia, tiene como objetivo analizar cómo se desarrollan los mismos en el ámbito universitario, específicamente en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Como parte del proceso de investigación, entre otras acciones, se indaga el marco normativo que encuadra a las distintas políticas educativas inclusivas en nuestro país. Remitiendo a la Ley Nacional de Educación (2006), se considera a la educación como un bien público y como un derecho social; particularmente en el artículo 11 se sostiene que la política educativa nacional deberá “garantizar la inclusión educativa...” (inciso e), “asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas...” (inciso f), y “garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo...” (inciso h). Observamos así, que este texto

normativo se constituye en garante del acceso, permanencia y egreso de los estudiantes en todos los niveles, indistintamente de sus condiciones sociales y/o individuales.

Asimismo a través de la Ley N° 26.378 (2008), Argentina adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la que explicita en el artículo 24, que la educación es un derecho inalienable para las personas con discapacidad y propone un sistema de educación inclusivo para todos los niveles, siendo responsabilidad del propio sistema generar las condiciones necesarias para efectivizarlo, mediante ajustes razonables, apoyos y medidas de accesibilidad. Específicamente, en relación a la temática objeto de investigación, la Convención indica garantizar el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad realizándose los ajustes razonables que sean necesarios (p.20).

En este mismo sentido, la Ley N°24.521 (1995) de Educación Superior menciona en el artículo 2, inciso a, que el estado debe ser el garante del derecho a la educación superior de “todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas” (p.1). Además la modificación, a través de la Ley N° 25.573 (2002), especifica en el artículo 1 que “deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”. Concomitantemente, se considera la importancia de la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad en las instituciones universitarias y no universitarias, siendo una temática transversal a todo el nivel superior.

Por su parte, la UNRC se caracteriza como una Universidad pública y gratuita, donde se asegura la igualdad y la libertad de acceso y permanencia para todas las personas sin discriminación alguna. En este sentido, el Plan Estratégico Institucional (PEI) plantea que la universidad es inclusiva en la medida que genera las condiciones para que todos los estudiantes accedan, permanezcan y egresen con una construcción profesional basada en aprendizajes significativos.

No obstante, debemos reconocer que las políticas educativas son reinterpretadas y resignificadas por las instituciones y sus integrantes, a la luz de la cultura institucional. Es por esto que, la apropiación de las normas se produce por la interacción de las mismas con la realidad educativa inmersa en un contexto particular, y se concreta en las prácticas cotidianas que suceden dentro de la institución (Prado, 2008).

En este sentido, entendemos que las políticas implican un resultado, no cerrado, de procesos complejos de elaboración y de interpretación y se constituyen en “...intervenciones textuales en la práctica” (Ball, 1992, p. 23), que no la determinan, pero sí la condicionan; es por ello que el derecho al acceso, permanencia y egreso de la educación superior pública, gratuita y de calidad, y el derecho a una educación inclusiva se garantizan desde las políticas, pero se efectivizan a partir de las prácticas que asumen, resignifican, reinterpretan las mismas.

En este nuevo escenario, el concepto de “inclusión educativa” ocupa un lugar central. Sin embargo, recién en las últimas décadas, se comienza a discutir la continuidad en los estudios de las personas con discapacidad en el contexto de la escuela secundaria y más específicamente en el ámbito universitario. Es así que, desde el equipo de investigación, interesa abordar el estudio acerca de cómo la UNRC se involucra en la creación y puesta en práctica de estrategias políticas, educativas, curriculares tendientes a la inclusión social y educativa.

Específicamente, entre otros, se plantean como objetivos, analizar la normativa vigente que contextualiza, posibilita y legaliza la continuidad de los estudios en el nivel superior de educación a las personas en situación de discapacidad, conocer las políticas y las acciones que permiten la transición y la articulación entre el nivel secundario y el nivel superior y el analizar los programas, proyectos, servicios y acciones materiales o simbólicas que posibilitan la accesibilidad física,

comunicacional y académica de los estudiantes con discapacidad a la UNRC, así como las valoraciones que realizan los actores institucionales de los mismos. En relación al marco metodológico la investigación retoma un enfoque cualitativo, abordando la interpretación del objeto de estudio a través del análisis y la comprensión. El contexto para abordar el estudio es la Universidad Nacional de Río Cuarto, considerando como unidades de análisis Rectorado y cada una de las cinco facultades que la componen. Para la recolección de la información se consideraron la entrevista en profundidad y el análisis de documentos.

En base a las once entrevistas en profundidad realizadas a diferentes autoridades y a personas a cargo de la gestión universitaria, de acuerdo a los datos construidos en base a un proceso de codificación, se establecieron 3 categorías:

Categoría A) Políticas y Acciones Inclusivas

Categoría B) Entramado de la discapacidad

Categoría C) Accesibilidad

En esta ponencia se retomará, a partir de las evidencias empíricas, la primera categoría mencionada. Específicamente, se analizarán los datos en relación a una de las subcategorías o categorías específicas que se identificaron, a saber: A.3. Política Académica, estableciendo sus relaciones con diferentes códigos que están asociados a ella, tales como: innovación pedagógica, transversalidad curricular, formación en discapacidad, acompañamiento al estudiante, proyectos innovadores, procesos de orientación, entre otros.

En este sentido, en palabras de los entrevistados, la UNRC desde estas políticas lleva adelante gestiones para posibilitar y asegurar el ingreso, permanencia y egreso de todo el estudiantado, si bien desde la investigación de la cual surge este escrito, se buscará mirar puntualmente las trayectorias de los estudiantes en situación de discapacidad. Consideramos que este análisis aportará a la visibilización y a la comprensión de una temática que actualmente forma parte de las agendas universitarias, aunque requiere de mayor profundización en lo que se ha investigado y escrito sobre el tema.

Referencias bibliográficas:

Ball, S. 1992. Textos, discursos y trayectorias. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/download>

Documentos

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Argentina

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) y su modificatoria Ley 25.573 (2002). Argentina

Ley N° 26.378 adhesión a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Argentina (2008). Argentina

Plan Estratégico Institucional (PEI) Universidad Nacional de Río Cuarto. 2017.

[1] Proyecto titulado: “Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Del texto a la práctica” (Aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, (Resolución Rectoral N°083/2020).

La enseñanza de la psicología en la formación docente inicial universitaria. Avances de un estudio de caso

María Ana Dosio, UNLPam - UNQ, maridosio@gmail.com

Silvina Cimolai, UNGS, scimolai@campus.ungs.edu.ar

Palabras clave: enseñanza de la psicología, formación docente, universidad.

Resumen ampliado

Se presentan los avances de una investigación educativa que constituye una línea de investigación dentro de un proyecto más amplio denominado “La formación en psicología en diferentes profesiones. Propuestas pedagógicas y sentidos de la formación psicológica en carreras que no forman a profesionales psicólogos”, evaluado y financiado por la UNGS. Puntualmente, compartiremos los adelantos de una investigación que se desarrolla en el marco de la finalización de los estudios de la Maestría en Educación cursados en la Universidad Nacional de Quilmes (Tesista: María Ana Dosio. Directora: Silvina Cimolai).

En nuestro país la formación inicial de docentes fue tradicionalmente asumida por Institutos de Formación Docente. En las últimas décadas se observa un crecimiento significativo de la formación inicial docente en universidades, evidenciándose variaciones en los modos de construir sus propuestas. Esta investigación busca dar cuenta de los modos específicos asumidos por una universidad nacional. Se trata de un estudio de caso que aborda la enseñanza de la Psicología en las carreras de formación docente universitaria impartidas en la UNLPam, a saber, profesorado en: Biología, Letras, Computación, Física, Química, Historia, Geografía, Inglés, Matemática, Ciencias de la Educación, Educación Primaria y Educación Inicial.

Algunas de las preguntas que orientan la investigación son: ¿Cómo se organiza en los planes de estudio la formación en psicología en estas propuestas de formación docente universitaria? ¿Qué tipos de diálogos e interacciones se generan entre la formación en psicología y otros espacios curriculares? ¿Cómo es valorada la formación en psicología por los/as docentes y estudiantes de cada carrera? ¿Cuáles son los aportes que identifican para el futuro ejercicio profesional? ¿Qué criterios teóricos, epistemológicos y metodológicos priorizan las asignaturas psicológicas en los planes de estudio de la formación docente universitaria? ¿Qué criterios operan en la selección de contenidos, las estrategias de enseñanza y las modalidades de evaluación?

La inclusión de contenidos psicológicos en el ejercicio y la formación docente tiene una larga tradición, que se puede rastrear hasta los momentos fundacionales de la psicología como disciplina

científica moderna (Amarillo, 2023; Cimolai, 2022a). Si bien, a nivel internacional, se ha identificado un grupo importante de producciones que problematizan la formación en psicología en diferentes profesiones (Cimolai, 2022b), el estudio específico de la formación de futuros docentes es escaso. En la región las investigaciones previas son exiguas y no suelen profundizar en los criterios epistemológicos, metodológicos y teóricos de la enseñanza de la psicología en la formación docente, por lo que no constituyen antecedentes directos de la propuesta aquí presentada, con excepción de algunas publicaciones nacionales como las de Emanuel, D´Aloisio y Falavigna, (2019), D´Aloisio, Falavigna y Echeveste (2019), la tesis de Amarillo (2023) de reciente publicación y el trabajo de Russo (2013) en la Universidad de la República, en Uruguay. Por lo tanto, este proyecto pretende avanzar en un área de vacancia dentro del campo de la psicología educacional.

A partir de un diseño no experimental, la investigación constituye un estudio de caso de tipo descriptivo y cualitativo. Se plantea un trabajo de campo que asumirá múltiples técnicas de recolección de datos (tales como entrevistas, observaciones, análisis de documentaciones y encuestas). En esta ponencia presentaremos el trabajo realizado a partir del relevamiento de planes de estudio y reglamentaciones de todas las carreras de profesorado de la UNLPam, y de los programas y planificaciones de las asignaturas que abordan contenidos psicológicos en esas carreras, en diálogo con los lineamientos nacionales para la formación inicial docente.

En primer lugar, este relevamiento nos ha permitido sistematizar información respecto las unidades curriculares “psi” en cada uno de los profesorados, considerando aspectos como: cantidad de asignaturas, carga horaria, correlatividades, diálogo entre las unidades curriculares “psi” y otras unidades curriculares. Estas cuestiones fueron analizadas desde la teoría del código de Basil Bernstein (1985).

En segundo lugar, nos detuvimos en analizar los diferentes componentes de los programas relevados. Con respecto a la fundamentación, objetivos y/o propósitos de los programas, éstos fueron analizados en función de las categorías siguientes: selección de aspectos del campo de conocimientos psicológicos que contiene el título de la asignatura y referencias a discusiones al interior del campo de conocimientos psicológicos; fundamentación “disciplinada”, “interdisciplinaria” o “indisciplinada” (Terigi, 2010) de la propuesta; aporte de la asignatura a las asignaturas correlativas; aporte de la asignatura a la formación y/o al futuro ejercicio profesional; y desarrollo de habilidades / competencias cognitivas / estrategias de trabajo intelectual .

En tercer lugar, reparamos en analizar los contenidos explicitados en los distintos programas relevados y se realizó una lectura de los mismos a partir de las siguientes categorías de análisis: corrientes teóricas de psicología que se abordan; aportes para la intervención profesional y/o para la investigación; problemáticas que se enlazan a fenómenos concretos (tales como embarazo adolescente, adicciones, fracaso escolar, género y sexualidad, lectura y escritura, convivencia, discriminación, etc.); discusiones al interior de la psicología; y diálogo y/o discusión con aportes de otros campos disciplinares.

El procesamiento y análisis de los planes de estudio y de los programas de las asignaturas “psi” nos ha permitido construir una primera caracterización de los modos en que se organiza y entrelaza la formación en psicología en las diferentes carreras de profesorado de la mencionada universidad. La ponencia finalizará presentando los aportes de este análisis para el diseño de las entrevistas a docentes y coordinadores de carreras, así como para el desarrollo de estrategias para abordar las observaciones y las indagaciones con los/as estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Amarillo, E. M. (2023) La psicología como disciplina escolar en los inicios de la formación de maestros en la Argentina (1871-1896): génesis, objetivos y contenidos. Trabajo final de Maestría. Disponible en <https://hdl.handle.net/11185/6782>
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En *Revista Colombiana de Educación*, N° 15/85. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Cimolai, S. (2022a). “La psicología educacional como campo de conocimientos. Historia, balances y miradas prospectivas”. En *La investigación en psicología educacional en Argentina. Conocimiento, campo e investigadores*. TeseoPress.
- Cimolai, S. (2022b). La formación en psicología en diferentes profesiones. Propuestas pedagógicas y sentidos de la formación psicológica en carreras que no forman a profesionales psicólogos/as. Proyecto de investigación 30-3374 IDH UNGS.
- D’Aloisio, F., Falavigna, C. y Echeveste, M. (2019) Aprendizajes situados en ciencias biológicas. Un dispositivo de enseñanza desde la psicología para la formación docente. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior; Educación, Formación e Investigación; 5 (9), pp. 112-117.
- Emanuel, P., D’Aloisio, F. y Falavigna, C. (2019). Prácticas y acciones de aprendizaje en clases de biología. Un análisis de registros etnográficos desde una experiencia de formación docente. *Revista De Educación En Biología*, 21(2), 37–49.
- Russo, A. (2013) La enseñanza de la Psicología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. El caso de los planes de estudio 1992 y 2009. Trabajo final de Maestría.
- Terigi, F. (2010) Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

La formación en docencia de lxs formadorxs de enfermerxs universitarixs: aportes de una investigación cualitativa.

Claudia Agüero. Universidad Nacional de Luján. claudiaaguero1978@gmail.com

Palabras clave: enfermería – investigación cualitativa – docencia universitaria – estrategias de enseñanza

Presentación de la investigación

El proyecto de investigación “Las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeras y enfermeros profesionales. El caso de la Licenciatura en Enfermería de la UNLu”[1] se propuso indagar en torno a

la comprensión de las prácticas de enseñanza de lxs docentes de la Licenciatura de Enfermería que se desempeñan en el Primer ciclo de la carrera. Así como también buscó: comprender las estrategias de enseñanza inscriptas en las prácticas de lxs docentes; identificar los propósitos que persiguen y cuáles son las dificultades que lxs docentes que se desempeñan en el Primer Ciclo de la Licenciatura en Enfermería identifican en sus prácticas de enseñanza.

Se privilegió la metodología cualitativa, a partir de un estudio de caso que hace foco en dos asignaturas del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Luján. Las herramientas de recolección de información fueron la entrevista en profundidad, las observaciones de clases y los documentos (especialmente las programaciones).

La investigación se enmarca en el campo de la Didáctica Universitaria (Lucarelli, 2016) entendida como una disciplina que se preocupa, desde una doble dimensión teórica y práctica, por comprender los problemas de la enseñanza que atraviesan las aulas universitarias y buscar posibles respuestas situadas.

La formación en docencia de lxs docentes entrevistadxs y su impacto en las prácticas de enseñanza

Una de los intereses de esta investigación lo constituyó la formación de lxs profesionales formadorxs de las asignaturas seleccionadas, por su vinculación con el objeto de estudio: las estrategias de enseñanza inscriptas en las prácticas de enseñanza. De este modo a partir de las entrevistas se relevó información acerca de su formación profesional inicial, su formación en docencia y sus preocupaciones en torno a la enseñanza en su área de incumbencia.

De este modo en la asignatura Enfermería Básica, correspondiente al primer año de estudios el equipo docente está integrado por una profesora adjunta, una jefa de trabajos prácticos y cinco ayudantes de primera. Mientras que el equipo de Enfermería del niño y el adolescente –asignatura ubicada en el segundo año - se encuentra integrado por dos profesorxs adjuntxs, una jefa de trabajos prácticos y seis auxiliares de primera. A partir de las entrevistas en profundidad realizadas a algunxs de estos docentes encontramos:

Cargo Docente	Formación profesional	Formación vinculada a la docencia
Profesora adjunta	Licenciada en Nutrición Enfermera universitaria Licenciada en enfermería	Profesora universitaria
Profesor adjunto	Médico pediatra Magíster en Sistemas de Salud y Seguridad Social	No declara

Profesora adjunta	Medica peditra	Profesora universitaria en Ciencias Médicas Cursa Maestría en Educación para Profesionales de la Salud
JTP	Enfermera universitaria	Tramo universitario de capacitación docente
Ayudante de primera	Licenciada en Enfermería	Tramo universitario de formación pedagógica

Las profesoras entrevistadas expresan que ingresaron a la enseñanza universitaria sin una formación específica en docencia, esta les resulto de algún modo “necesaria” en el transcurso de su práctica de enseñanza universitaria:

“lo necesitaba el profesorado, así nomás. Yo no tuve duda de que si quería seguir con la docencia (...) hice el profesorado y fueron los que me dieron las herramientas”. (Profesora EB1, 2020).

“a mí me surgió la necesidad de complementar con la parte pedagógica (...) cuando te gusta la docencia hay algunas cuestiones que son intuitivas, pero bueno, después encontré explicaciones y pude ampliar con la formación”. (Profesora ENyA, 2020)

“Cambió bastante la mirada porque yo tenía una mirada más asistencial y bueno, me cambió un poco la mirada más hacia la pedagogía, al cómo, y por qué y hacia dónde, o sea me cambió bastante, fue positivo. (Profesora EB2, 2020)

Al ser consultadas por su propuesta programática en el campo disciplinar en el que enseñan las docentes destacan ciertas estrategias de enseñanza que favorecen la apropiación de los contenidos. Como plantean Rebeca Anijovich y Silvia Mora entendemos por estrategias de enseñanza el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover los aprendizajes de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, 2010, p. 23).

La adopción de algunas de estas estrategias de enseñanza se vincula directamente con su proceso de formación en docencia, en este sentido destacan la potencia didáctica de estrategias como la explicación mediada por la interacción dialógica (Insaurralde et al, 2019), el trabajo en pequeños grupos y la simulación clínica, así como el uso de recursos de apoyo como suelen ser las presentaciones en power point.

Todas estas estrategias fueron halladas en las clases observadas, por una cuestión de espacio nos referiremos especialmente a la simulación clínica. Esta cobró protagonismo fundamentalmente en las clases prácticas de las asignaturas seleccionadas, clases que se desarrollaron en el espacio de

“gabinete”. Las docentes reconocen que el uso de los simuladores en enfermería constituye una estrategia fundamental en los procesos de formación ya que permite enfrentar al estudiante con su futuro desempeño profesional. En este sentido, permite a los participantes experimentar una representación de un evento real de atención sanitaria con el fin de practicar, aprender, evaluar, probar o comprender los sistemas o las acciones humanas (Leon Castelao y Maestre, 2019). En esta estrategia de enseñanza un momento clave es el denominado “prebriefing”, una de las docentes así lo describe:

“El prebriefing es la introducción que uno le hace en los gabinetes de simulación, es como focalizar al estudiante que se tiene que es como que estuviera en la realidad, es realmente un paciente” (Profesora EB1, 2020).

Cuando se propone esta estrategia es fundamental que el estudiante se sienta capaz de mostrarse dispuesto al aprendizaje reflexivo, “discutiendo abiertamente soluciones novedosas o ideas divergentes sin temor a implicaciones negativas” (León Castelao y Maestre, 2019: p 239).

Reflexión final

La mayoría de lxs profesorxs entrevistadxs al cierre de la investigación expresaron su deseo de profundizar su formación a partir del cursado de una Maestría en docencia universitaria. Los desafíos de las propias prácticas de enseñanza, el proceso de acreditación universitaria en el que se encuentra inmersa la carrera, así como el surgimiento de la Pandemia por Covid 19, seguramente son algunas de las razones de peso para esa decisión.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Mora, S. (2010) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique.

Insaurralde, M. (Dir); Agüero, C.; Grise, N.; Halpern, S.; Nicolino, A.; Noguera, M.; Tellechea, J. y Violi, M. (2019) Informe Final de Investigación: La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

Lucarelli, E (2016) Didáctica Universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción. En Insaurralde, Mónica (Comp) La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. Noveduc.

Leon Castelao, E y Maestre, J (2019) Prebriefing en simulación clínica: análisis del concepto y terminología en castellano. *Revista Educación Médica* 20 (4) 238-248
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.011>

[1] Proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de Luján, aprobado por RESREC-LUJ: 0000224-19. Directora: Esp. Claudia Agüero. Investigadoras: Lic. Mariana Noguera y Lic. Mariela Leguizamón. Este proyecto sufrió modificaciones a partir del advenimiento de la Pandemia por Covid 19.

El dispositivo cine en los procesos de formación académica

Palabras clave: dispositivos cinematográficos, enseñanza, hallazgos de campo

Este trabajo se presenta como una instancia de avance de una investigación en proceso en la que se exponen los hallazgos de un primer caso de estudio. El extracto se basa en el análisis de las potencialidades pedagógicas del lenguaje cinematográfico y su legitimación en los discursos académicos. El mismo fue aplicado en un Taller de extensión denominado “La situación de la mujer denunciada en el cine oriental”, propuesto por docentes del Departamento de Historia de la UNCA.

Las categorías desde las que se organizaron los datos recogidos se construyeron a partir de algunas nociones que hacen al marco teórico del estudio y refieren puntualmente a: la dimensión cultural del lenguaje cinematográfico, el lugar de la teoría y los conceptos para la interpretación, los criterios de objetividad y el lugar de lo ficcional (Mitchell, 2018).

Desde la dimensión cultural que presentan los dispositivos visuales, un primer hallazgo se construye a partir de advertir que las microhistorias que presentan los films pueden dar cuenta de ciertas tradiciones de la cultura oriental ligadas a un tipo de violencia sobre la figura de la mujer. La noción que emerge es que las características de la realidad cultural se perciben en su complejidad y se entienden mejor en sus detalles si se miran de cerca, tal como lo posibilita el recurso del cine. Destacar el carácter situado de los relatos fílmicos permitió reconocer prácticas y tradiciones propias de las naciones de oriente que no se estudian en los contenidos de la cátedra Historia de Asia y África de la carrera del Profesorado en historia. Incluso, los docentes debieron realizar otras lecturas para interiorizarse sobre las situaciones que las películas mostraban, descubriendo todo un bagaje de costumbres y rituales que desconocían. En este sentido, los relatos que introduce el cine no sólo posibilitan una comprensión más directa de la realidad cultural que muestran sus historias, sino que orienta a ampliar la información sobre los procesos de producción fílmica de origen oriental.

Estas construcciones derivaron en la identificación de la categoría de actualización como noción emergente (Coffey, 2013), no sólo por la relevancia que adquiere lo visual en un contexto signado por la era de la imagen, sino por las nuevas perspectivas que atraviesa el estudio de la historia, en las que se valoriza particularmente el aporte de la imagen. Hay ciertas orientaciones en la disciplina que cuestiona fuertemente el canon tradicional de la historiografía y su mirada cientificista. La proyección del cambio en la concepción disciplinar apunta a dejar de lado los grandes acontecimientos contruidos desde un lugar de poder a través de relatos maestros y el ordenamiento sincrónico de los hechos, para desarrollar una mirada más social. Esto se logra posibilitando que puedan ser pensadas las historias en plural, focalizando en los sujetos sociales y estableciendo lecturas anacrónicas que permitan ver el pasado desde la perspectiva del presente.

Otro de los hallazgos se construyó a partir de la categoría sobre el lugar ocupa la teoría en los procesos de interpretación del dispositivo audiovisual. Al respecto se advierten dos dimensiones para el análisis. Por una parte, si bien en el cine de producción oriental se reconocen elementos propios de otros cultos, es necesario considerar los marcos interpretativos desde los que se miran esos elementos. La noción gira en torno al lugar teórico en el que se ubica el sujeto de enunciación y a cómo esa posición funciona como un lente para la construcción de sentidos. Por otra parte, el lugar de la teoría se cierne también en torno a la intencionalidad que orienta la producción

del material audiovisual. El modo en que el cine muestra sus historias permite identificar un posicionamiento que orienta a una visión particular sobre los hechos que retrata. Los films se constituyen siempre desde una versión de los hechos que se traduce en el modo en que se presentan los personajes, los aspectos que se enfatizan e incluso sus silencios. De ahí la relevancia que tienen los marcos conceptuales, no sólo en la interpretación del film, sino también en lo que concierne a su producción.

En cuanto a las pretensiones de objetividad diremos que el cine es considerado una fuente para los temas del campo de la historia en tanto se abre a la indagación. En este sentido, el film debe estar provisto de elementos a los que puedan dirigirse preguntas que luego serán contrastadas con otras fuentes (orales, escritas, teóricas). No hay un canon de verdad en los recursos visuales, como tampoco lo hay en los textos. Hay, en todo caso, un sentido de saturación en el que distintas fuentes orientan las nociones hacia un mismo sentido constituyendo criterios de objetividad. Construir conocimiento consiste en contrastar diferentes representaciones en las que los datos que arroja el material audiovisual también contribuye.

Finalmente, sobre la confluencia de elementos ficcionales en el cine, hay una forma de presentación de los acontecimientos, necesaria para acercarnos al conocimiento de lo histórico porque lo vuelve atractivo y genera empatía. De algún modo, se acerca a la relación siempre presente entre historia y literatura o a los relatos míticos, donde los elementos ficcionales, fantásticos o imaginarios son los que dan acceso a una forma de pensar la realidad, construir modelos explicativos o aislar elementos para su teorización. En este sentido, la ficción se presenta como una posibilidad para la construcción de conocimientos, en la que son centrales los saberes previos y la orientación del docente en los procesos de enseñanza para su identificación y tratamiento.

A partir de estos hallazgos se advierte: a) la estrecha vinculación que se construye entre los elementos culturales y visuales estableciendo un tratamiento contextualizado de los contenidos de enseñanza; b) la presencia de análisis que incorporan la condición compleja de los dispositivos visuales, donde los significados se van construyendo a partir de las dinámicas que los enmarcan; c) la intervención de otros registros (textuales, experienciales) como complemento a los de orden visual; d) la intervención de sistemas de conocimientos como ordenadores de la percepción del material audiovisual, incorporados desde constructos teóricos o saberes previos; e) el reconocimiento de todo un conjunto de relaciones que conforman la función representacional, en la que además de cierta disposición material se incluyen elementos del plano de la ficción o la imaginación; f) la factibilidad de desarrollos interdisciplinarios; y g) la convivencia de elementos subjetivos y objetivos en la conformación de las nociones que se construyen.

Si bien este análisis conforma una perspectiva parcial y acotada del estudio, nos permite avizorar un promisorio modelo de intervención pedagógica a partir del cine en el desarrollo del curriculum universitario. Asimismo, se presenta como un lugar de arribo desde el cual seguir pensando la incorporación del lenguaje visual desde sus distintas materialidades en el ámbito académico.

Referencias Bibliográficas

- Coffey A. y Atkinson P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquía, Colección Contus.
- Dussel, I. (2017) *Imágenes y pedagogía. Algunas reflexiones iniciales*. Programa Nacional de formación docente Nuestra escuela. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.academia.edu/>

Mitchell, W. (2018) *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación visual y verbal*. España, Akal.

Del aula a la Asamblea Universitaria: los escenarios de una etnografía sobre género y formación médica en la Universidad de Buenos Aires

Eugx Grotz, IICE-FFyL-UBA y CONICET-Argentina, eugxgrotz@gmail.com

Palabras clave: etnografía, universidad, políticas de género, medicina.

Contenido

A través del relato del proceso de trabajo de campo de mi investigación doctoral sobre género y formación de médicas en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (FMED-UBA), busco mostrar en esta ponencia cómo el enfoque etnográfico nos orienta a descubrir –en el proceso mismo– los escenarios en los que hay que “mirar” los fenómenos que buscamos comprender, a partir de otorgarle centralidad a aquello que nuestros interlocutores nos están enseñando acerca de nuestro tema de investigación, más allá de aquellos definidos a priori.

Cuando comencé el trabajo de campo en 2018, me planteé investigar la formación de médicas desde una mirada centrada en ver qué sucedía, qué se discutía y qué y cómo se enseñaba en clase acerca de los cuerpos sexuados, los géneros y las sexualidades. Pronto, noté que muchos de estos temas se conversaban entre estudiantes, en los espacios y momentos que quedaban libres antes y después de las clases en el hospital, en los recreos, e incluso conmigo, al haberme presentado como investigadora interesada en los mismos. Fue en primera instancia el aborto y las discusiones que suscitó en el Congreso que traían los estudiantes a estos momentos “extraclase” lo que me llevó a “mirar” en otro lado, los enojos y molestias que manifestaban respecto de lo que aprendían en la facultad sobre este tema y los modos de ciertos docentes.

A partir de estas conversaciones, me fueron marcando otros espacios dentro y fuera de la facultad a los que debía acudir para comprender mejor algo sobre la formación de médicas en relación con los géneros y las sexualidades. Comencé a asistir a espacios de reunión convocados por agrupaciones estudiantiles y el centro de estudiantes; particularmente, la comisión de géneros y asambleas, algunas “pasadas por cursos” y movilizaciones a espacios de toma de decisión de la facultad, como el Consejo Directivo.

En ese mismo camino de descubrimiento de escenarios entendí que las redes sociales y medios online también eran espacios que tenía que considerar, por ejemplo cuando en 2019 una serie de denuncias a docentes de la facultad por violencia de género tomaron carácter mediático, e indagué en investigaciones que abordaran la etnografía online/digital (Pink et al, 2016; Miller et al, 2016). Así, se tornó relevante el Departamento de Género y Abordaje Inclusivo, a la vez denunciado por algunas agrupaciones como un espacio de inacción frente a las denuncias y resaltado por las “autoridades” de la facultad como un “modelo a seguir” por toda la universidad (Grotz, 2021). Pude notar cómo, para

distintos sectores, el género estaba siendo invocado para situaciones diferentes y comencé a preguntarme también qué era lo que se discute/disputa a través del género. Al punto tal de que en junio de 2022, en la Asamblea Universitaria de la UBA, el género y la política de género fueron uno de los ejes que articuló muchos de los discursos y, particularmente, uno de los principales argumentos esgrimidos por los representantes de la FMED para votar al decano de dicha unidad académica como rector de la universidad (Grotz, 2023), algo que pocos años atrás hubiera sido impensado.

La etnografía me permitió comprender que existen una multiplicidad de escenarios clave para estudiar qué sucede con el género en esta facultad y cómo se forman quienes pronto serán médicos, entendiendo dicha formación de una manera que incluye pero desborda el trabajo dentro de las aulas y las clases, a partir de mirar en los espacios que estudiantes, docentes y otros actores de esta facultad me iban sugiriendo. Espacios que muchas veces no son considerados como parte de la formación universitaria: en las discusiones y conversaciones entre compañeros y con docentes, en los pasillos o en las aulas, dentro y fuera del momento de la clase; a través de redes sociales y medios masivos de comunicación; en la vida política de la institución, a través de la participación en sus órganos de cogobierno, en el centro de estudiantes o en actividades organizadas por agrupaciones o grupos de estudiantes y/o docentes; y hasta en la elección del rector.

Desde diversas perspectivas y enfoques se han generado una considerable cantidad de investigaciones en el ámbito de la educación superior, abarcando aspectos didácticos, pedagógicos, la política universitaria, las políticas públicas y el papel de la universidad en la sociedad, así como su función como generadora de conocimiento (Litwin, 2006; Krotsch, 2009; Benente, 2018). Indudablemente, estas producciones han sido valiosas para arrojar luz sobre diferentes aspectos de las universidades. No obstante, este estudio revela que los escenarios y contextos en los que se pueden comprender los procesos educativos en el nivel superior se amplían y reconfiguran, dando lugar a nuevos debates. Ampliar la comprensión de las dinámicas que se desarrollan en la vida cotidiana de las instituciones e identificar los contextos en los que se llevan a cabo los procesos de formación puede resultar fundamental para contrarrestar procesos de homogeneización que se vienen desplegando en las universidades en occidente desde hace años (Krautwurst, 2013).

Por tanto, considero necesario llevar a cabo más estudios etnográficos sobre los procesos educativos en las universidades. Por un lado, las perspectivas sobre la universidad en nuestro país han prestado escasa atención al análisis de lo cotidiano como una dimensión constitutiva de los procesos sociales y educativos generados por esta institución. Las clases y otras actividades cotidianas, las relaciones sociales que se establecen, el papel del conocimiento académico y la presencia de otros saberes continúan siendo opacos y funcionan como una “caja negra” a la hora de comprender las características de los procesos educativos. Pero además, realizar etnografías “desde la academia” puede ser una forma fructífera de reflexionar sobre la producción misma del conocimiento etnográfico, ya que nos sitúa en una posición de realizar etnografía “en casa” y problematizar el papel de los investigadores como participantes de un universo académico al que también pertenecen sus interlocutores (Carrera y Grotz, 2022).

Referencias bibliográficas

Benente, M. (2018). La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos. EDUNPAZ.

Carrera, C. y Grotz, E. (2022). Etnografiar procesos educativos en la universidad: escenarios y contextos. Trabajo presentado en el IV Coloquio de investigación educativa en Argentina, 17-19 de agosto, 2022.

Grotz, E. (2021). ¿Un Departamento de Género y Abordaje Inclusivo en la Facultad de Medicina de la UBA? Actas de las X Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos, 28-30 de octubre, 2020.

Grotz, E. (2023). La elección del *decano de Medicina* como rector de la Universidad de Buenos Aires y el peso de la *política de género*. Actas de las XII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos, 21-23 de septiembre, 2022.

Krautwurst, U. (2013). Why we need ethnographies in and of the academy: Reflexivity, time, and the academic anthropologist at work. *Anthropologica*, 261-275.

Krotsch, P. (2009). Educación superior y reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes

Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 27-31.

Miller, D., Sinanan, J., Wang, X., McDonald, T., Haynes, N., Costa, E., ... & Nicolescu, R. (2016). *How the world changed social media*. UCL press.

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital Ethnography: Principles and Practice*, SAGE.

Territorios ESI: Una experiencia de extensión crítica en clave feminista

Romina Leila Miani, UNR
rominalmiani@gmail.com **Florencia Eve Catelani, UNR**
florenciacatelani@gmail.com **Joaquín Modesto Aira, UNR**
joaquinjokoaira@gmail.com

Palabras clave: Educación Sexual Integral, Extensión crítica, Epistemologías y Pedagogías críticas.

Contenido

“Territorios ESI” nace como un proyecto de extensión universitaria que busca contribuir a la implementación de la perspectiva de la Educación Sexual Integral en las actividades de las

organizaciones comunitarias, con la mirada puesta más allá de los límites de la escuela, al ponderar el rol educativo de las organizaciones en los territorios. Fue construido en articulación entre el Área de género y sexualidades de la Universidad Nacional de Rosario, el Centro de Investigaciones y Estudios de género de la Facultad de Ciencia Política (CIFEG), el Movimiento de trabajadores excluidos (MTE), la organización feminista Mala Junta- Frente Patria Grande y la organización barrial La Bartolina.

En su emergencia respondió en parte a una demanda territorial surgida desde la “Casa de la Mujer y la Diversidad” de Barrio Moderno en la zona oeste de la ciudad de Rosario, en tanto dispositivo de abordaje de las violencias sexistas, pero al mismo tiempo, es tributario de una serie de orientaciones trazadas por las políticas extensionistas impulsadas desde el Área de Extensión y Territorio de la Universidad Nacional de Rosario, plasmadas en la Agenda UNR 2030, operativizada a partir de la XII Convocatoria a Proyectos extensionistas “La Universidad y su compromiso con la Sociedad” durante 2021.

En tanto proyecto de extensión crítica se orienta a promover la integralidad en sus tres componentes *de funciones universitarias* (articulación entre investigación, extensión y enseñanza); *de disciplinas* (interdisciplinas) y *de saberes* (actores universitarixs, actores no universitarixs) (UDELAR. 2011).

Este marco conceptual de referencia propone concebir a los proyectos de extensión crítica a partir de tres dimensiones: una dimensión epistemológica, una dimensión ético-política y una dimensión pedagógica. (CSEAM- UDELAR. 2015).

Así, adscribe a un modelo de universidad y de formación profesional: una formación universitaria que trascienda el perfil técnico y supere la idea de la universidad entendida meramente como fábrica de profesionales; también aborda la posibilidad de establecer procesos integrales que promuevan una comunidad universitaria cada vez más comprometida con los sectores subalternizados de las sociedades latinoamericanas. Que contribuya a fortalecer los procesos de organización y autonomía de los sectores populares más postergados (Colacci, R. y Filippi J. 2020: 24). Comprendiendo a la extensión crítica

fundamentalmente un proceso educativo, que debe ser generador de alternativas apropiadas y facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad.

La apuesta por una articulación de funciones universitarias (investigación- formación- extensión) fue impulsada a partir de un proceso de diagnóstico coordinado por el CIFEG (Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género) de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales desde una perspectiva de la investigación-acción participativa, que se propuso reparar en aspectos metodológicos sensibles a las desigualdades sexogenéricas. La adscripción a este marco epistemológico crítico permitió organizar este primer momento exploratorio con el eje puesto en la producción y sistematización de información, no para quedarse en el gesto teórico sino para organizar y fortalecer la praxis en el territorio.

Así, la primera etapa de este proceso implicó la realización de un mapeo colectivo, encuentros diagnósticos participativos en el territorio, entrevistas semi estructuradas a actores y actrices. Fue seguida de un proceso de análisis y sistematización de la información para la identificación de nudos problemáticos que sirvieron como insumos para la construcción colectiva de estrategias de intervención en el territorio organizada a partir de una programación y calendarización plasmada en un conjunto de actividades desplegadas durante el año académico 2022.

Como proyecto de extensión crítica feminista, territorios ESI recurre a una articulación entre el campo de las epistemologías críticas y de las pedagogías feministas para promover procesos de aprendizaje a partir de problemas socialmente significativos que pongan en valor las propias experiencias, los aprendizajes situados, el rol de los cuerpos y de las emociones en los procesos de conocimiento y contemple las desigualdades interseccionales que atraviesan a nuestra sociedad y los modos hegemónicos de producción de conocimiento.

También aspira a curricularizar las experiencias extensionistas impulsadas, como base para organizar el aprendizaje por problemas, desde la praxis hacia la teoría, y promover la interdisciplinariedad e intersectorialidad de las intervenciones en el territorio para ampliar los horizontes formativos de docentes, estudiantes, graduadxs y no docentes. En ese sentido, impulsa un proceso de revisión y transversalización del programa de la materia electiva "Introducción a la perspectiva de género" de la Facultad de Ciencia Política y RR.II.

En su dimensión ético-política promueve la construcción colectiva y progresiva de las transformaciones sociales necesarias para trabajar en los territorios desde la prevención, sensibilización y desnaturalización de los supuestos, valores y creencias hegemónicas en los cuales se sustentan las violencias sexistas.

También se propone una revalorización del rol educativo de las organizaciones sociales y comunitarias en un contexto de avanzada de los relatos neoliberales, individualistas que atacan la política, la militancia y la organización como herramientas de transformación social, así como una propuesta de transversalización del enfoque feminista en una coyuntura de avance de los movimientos y discursos antigénero con expresiones universitarias concretas (Figuroa, N. [et. al] 2022).

Finalmente, esta experiencia tuvo dos resonancias que no estaban previamente planificadas, pero que nos interesa resaltar ya que constituyen expresiones de las agencias que se pusieron en juego a partir de la propuesta y de sus implicancias en el ámbito universitario: por un lado la convocatoria a un encuentro de formación de equipos

extensionistas para la transversalización de la perspectiva de Educación Sexual Integral realizado en la Facultad de Ciencias Médicas durante 2022, y por otro, la sistematización de la experiencia como parte del trabajo integrador final (TIF) de una de estudiantes del equipo extensionista para la obtención del título de grado en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales UNR durante 2023, promoviendo un recorrido virtuoso de producción de conocimientos y formación desde los territorios hacia la academia como premisa de las experiencias de vinculación extensionista crítica.

Referencias bibliográficas

Colacci Romina [et al.] (2022). Cuadernos feministas para la transversalización. Apuntes sobre experiencias en Extensión. UNR Editora.

Colacci, Romina y Filippi, Julieta (2020). La Extensión Crítica será feminista o no será. E+E: Estudios de Extensión y Humanidades. Volumen 7, N° 9. Primer Semestre 2020.

abril-octubre 2020. Pp. 18-29. Recuperado de:
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/30936>

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) (2015). Cuadernos de Extensión N°4 “Formulación de Proyectos de Extensión Universitaria”. Universidad de la República del Uruguay. Recuperado de:
<https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-4-formulacion-de-proyectos-de-extension-universitaria/>

Consejo Directivo Central. Universidad de la República del Uruguay. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (2011). “Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República del Uruguay”. Recuperado de:
<https://docplayer.es/33933424-Lineamientos-generales-para-el-avance-de-la-curricularizacion-de-la-extension-y-generalizacion-de-las-practicas-integrales-en-la-universidad-de-la.html>

Dorlin, Elsa (2009). Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista. Nueva Visión.

Figueroa, Noelia; Leonard Clarisa; Mariángeles Camusso; Julia Goñi. (2022). Grupos anti-género en la provincia de Santa Fe. Primera aproximación a un estudio de caso múltiple. Revista Argentina de Ciencia Política. Volúmen 1, nro 29. Recuperado de:
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistaargentinacienciapolitica/article/view/8102>

Palumbo, María y Vaca, Laura. Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: Precisiones conceptuales en clave latinoamericana. Relmecs, diciembre 2020 - mayo 2021, vol. 10, no. 2, e076, ISSN 1853-7863. Universidad Nacional de La Plata. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Recuperado de:
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115350>

Rovetto, Florencia y Figueroa, Noelia (2017). “Que la universidad se pinte de feminismos para enfrentar las violencias sexistas”. Descentrada, 1(2), e026. Disponible en:
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70183>

Tommasino, Humberto. y Pérez Sánchez, Marcelo. La Investigación Participativa: sus aportes a la extensión crítica. Revista de Filosofía y Educación Saberes y Prácticas / ISSN 2525-2089 Vol. 7 N° 1 (2022). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía, Escuela (CIIFE) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Entre regulaciones curriculares y tendencias regionales, la ESI en la formación docente universitaria de las Ciencias Sociales y las Artes

Andrés Malizia, UBA-FFyL-IICE, camalizia@gmail.com
Soledad Agostina Malnis Lauro, UBA-FFyL-IICE, malnis.soledad@gmail.com

Palabras clave: Formación docente universitaria - Educación Sexual Integral - Ciencias Sociales - Artes

Introducción

La ponencia que presentaremos se inscribe en nuestras tesis de doctorado que poseen varias dimensiones de articulación. Una de ellas refiere a la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente universitaria. En este sentido, la ley de creación del Programa Nacional de ESI (PNEI) la establece como un derecho de todos los educandos y como línea a considerar para la adecuación de la formación docente, aunque como advertimos en un trabajo previo (Malnis Lauro y Malizia, 2022) los profesorados universitarios quedan por fuera de estas regulaciones. Pese a esto, sus graduados poseen las incumbencias necesarias para el ejercicio de la docencia en niveles y áreas de competencia de la ESI. Es decir, que las universidades forman docentes y dicha formación no involucra, en términos formales a la ESI, por lo menos en el plano normativo.

Previamente hemos realizado un análisis del plexo normativo argentino que involucra a la formación docente en general y a la universitaria, en particular, y nos abocamos a observar las continuidades y transformaciones que estas reglamentaciones fueron sosteniendo en torno a las disposiciones y predisposiciones para la incorporación de la ESI en el ámbito universitario para la formación de los futuros docentes. A raíz de este análisis, hemos podido observar que la LEN, posterior a la ley de creación del PNEI, se encuentra alineada políticamente a ella en diversos aspectos, fundamentalmente en términos de la universalización de la educación en tanto derecho (Malnis Lauro, 2018), pero además, en términos de valores retomados por la ESI. A su vez, advertimos que en ella ya se perfilaba una tendencia hacia la unificación y jerarquización de la formación docente, procesos que fueron profundizándose luego en el trabajo en torno a estrategias de integración y articulación del sistema de educación superior de formación docente, en línea con las orientaciones regionales (Alliaud y Vezub, 2014). Ejemplo de esto fueron la debatida incorporación del título de Profesor Universitario a la nómina comprendida en el artículo 43° de la LES y el establecimiento de parámetros comunes de evaluación para las carreras de los profesorados. En relación con los lineamientos curriculares para la formación docente inicial, la propuesta elaborada desde los órganos de coordinación de las universidades posee una mayor carga horaria de los profesorados universitarios para la educación superior y de la formación general disciplinar específica en detrimento del peso relativo otorgado a la formación disciplinar pedagógica y de la práctica profesional, respecto de la propuesta del Consejo Federal de Educación. Finalmente, fue posible observar cómo la ESI no se encuentra abordada como parte constitutiva de los lineamientos generales ni para la formación docente inicial general ni para la universitaria en particular.

Metodología

Ambas investigaciones de doctorado se inscriben en un diseño de estudio *en caso*, considerando la propuesta de Elsie Rockwell (1985), en el sentido de que “implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan” (p. 15). A su vez, son abordados desde un enfoque metodológico que se nutre de la tradición originada en la “teoría fundamentada” (Glaser y Strauss, 1967) y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía educativa (Rockwell, 1987, 2009). Los objetos de estudio de ambas se entrelazan en lo que refiere al ámbito en que se hace foco,

esto es, profesorados universitarios de instituciones públicas del área metropolitana, y en cuanto a la especificidad del objeto, es decir, las modalidades pedagógicas y epistemológicas que adopta la ESI en ellos. No obstante, se distancian en aquello referido a las unidades de recolección -las instituciones abordadas-, a las disciplinas de base de los profesorados -las Ciencias Sociales y las Artes, en diferentes lenguajes- y a las formas que adopta la implementación de la ESI -más o menos transversalmente o en un espacio específico-. Particularmente en este trabajo abordaremos el corpus empírico en torno a los programas de las asignaturas para la investigación sobre Ciencias Sociales y a los planes de estudio de los profesorados de Artes.

La ESI en los profesorados universitarios

La ESI se articula de forma heterogénea en el caso del profesorado en Ciencias Sociales. No existe una asignatura o espacio específico en el cual se la aborde pero asimismo es tematizada de distintos modos: a veces, desde una clase específica llevada a cabo por lxs docentes de las asignaturas, o por profesionales ajenos a la materia; y en otros como una temática y/o problemática que se propone problematizar en las producciones de las asignaturas. En función de estos modos relevados en el trabajo de campo, reconocemos que la formación en ESI en el profesorado en Ciencias Sociales se vincula con los contenidos curriculares de la ESI (Res. 45/08, CFE), con la historización de la ESI a nivel local y regional, y con la problematización de los saberes disciplinares de referencia desde la integralidad que propone la ESI.

Además de la presencia como espacio específico de la ESI en los planes de estudio analizados, sus articulaciones con las Artes se manifiestan como una apuesta a revisar transversalmente la formación docente universitaria en la medida que se presentan en los principios que dan fundamentación la propuesta curricular realizada y en el perfil profesional de lxs graduadxs. En el primer caso la ESI sostiene una fuerte vinculación con los derechos siendo ella misma uno y promoviendo otros; en el segundo, adopta fuertemente el sentido de la perspectiva de género y se articula con la posibilidad de generar propuestas colectivas de trabajo conjunto. Sin embargo, este ímpetu no se manifiesta tan profundamente en los contenidos mínimos de las materias que muestran una relación más fragmentaria con los contenidos vinculados a la ESI.

Referencias bibliográficas

-Alliaud, Andrea y Vezub, Lea (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países de MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20); pp. 31-46. [Disponible en: <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>; 9/2/20.]

-Malnis Lauro, Soledad A. (2018) Límites y desafíos de la universalidad de la ESI.(Publicado en actas de las VI JORNADAS NACIONALES Y IV LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/view/3905>, ISBN: 978-987-4923-69-1)- Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - 26, 27 y 28/11/18.

-Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Aldine. Chicago.

-Rockwell, Elsie (junio,1985). Etnografía y teoría en la investigación educativa. Dialogando, n°8, Chile.

_____ (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México: DIE.

_____ (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

La formación de posgrado desde coordenadas íntimas. Recuperando la condición narrativa y autobiográfica de la profesión académica universitaria.

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

Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET, luisporta510@gmail.com

**Palabras clave: Universidad; Profesión académica; Formación de Posgrado; Intimidad;
Investigación autobiográfica-narrativa**

Contenido

El resumen que compartimos se desprende de las investigaciones que venimos desarrollando en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y en el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicados en la Universidad Nacional de Mar del Plata las cuales recogen los frutos de la notoria expansión que la investigación narrativa, biográfica y auto-biográfica tiene en los distintos campos de las Ciencias Sociales en los últimos años la cual ha permitido consolidar no sólo formas de hacer y sentir, sino de *ser* investigación. Aportes que provienen desde los movimientos y dislocaciones que se producen en términos teórico-epistemológicos e instrumentales-metodológicos dan cuenta de nuevas proyecciones de sentido en favor de recuperar aquello que sensible y sensitivamente conforma la condición biográfica (Porta 2021). La intimidad como bioestética de lo cotidiano, como forma especial de recuperar la belleza de lo particular, como ejercicio de re-territorialización y de comprensión de la vida común nos lleva a necesarios hábitats que enlacen la espesura del tiempo narrado en un necesario deber de inmersión (Lispector, 2011). Nuestras experiencias vitales recobran significados y se actualizan en la medida que las textualizamos. Captar esas narraciones, re-construirlas y comprenderlas en clave biográfica es lo que moviliza a quienes hacemos investigación narrativa y auto (Aguirre y Porta 2022).

En ese cuadro de biografización, concebida como interfaz entre el individuo, el investigador y lo social, deseamos anclar aquí nuestras reflexiones en torno a la educación superior, específicamente, sobre aquello que acontece en la vida de quien emprende la travesía de formación en el posgrado argentino y, desde allí, recuperar a la profesión académica universitaria desde coordenadas narrativas, biográficas y autobiográficas que se alejan de los abordajes clásicos normativos, estadísticos y macroestructurales del sistema y de la profesión (Marquina, 2020).

En Argentina, la formación de posgrado se ha convertido en objeto de estudio en estrecha relación con la sanción la Ley de Educación Superior N°24521 de 1995 (Mancovsky, 2021). Los aportes de las investigaciones realizadas respecto a este nivel han llamado la atención sobre el incremento y la

heterogeneidad de la oferta, la variedad de las instituciones ofertantes, el crecimiento de la matrícula de estudiantes de posgrado durante la segunda mitad de la década de 1990 y las primeras décadas del siglo XXI, las vinculaciones institucionales con los organismos de ciencia y técnica, los aportes que la formación post-gradual otorga al inicio, desarrollo y consolidación de la profesión académica universitaria^[1] e incluso se ha producido conocimiento en torno al valor simbólico, en tanto capital cultural, de la credencial educativa que trae consigo la culminación de un doctorado, una maestría o una especialización (Teichler, 2017; Araujo y Walker, 2020; Aguirre, 2021)

Ahora bien, el transcurrir un posgrado implica, al menos desde nuestros lentes interpretativos, un itinerario educativo distinto a otros que ha cursado la persona que decide emprenderlo. Más allá de las coordenadas institucionales o curriculares del programa de formación, para quien lo transita implica una subjetivación particular y nueva (Aguirre, 2021; Mancovsky, 2021; Aguirre y Porta, 2022). Conviven en esos acontecimientos temporalidades nómades, territorios variopintos de significación, performatividades textualizadas y experiencias vitales alternativas a las ya vividas en el la formación escolar o universitaria de grado. Esta urdimbre deviene en una particular *trama cronotópica* en donde se hace presente la unión de los elementos territoriales, sociales, íntimos y temporales en un todo narrado, inteligible y concreto atravesado por diversas interacciones y subjetividades (Arfuch, 2005).

Es por ello que nuestras investigaciones apuestan por colocar la mirada en la condición biográfica de los procesos de formación postgradual y recuperarlos interpretativamente desde las narrativas de quienes lo transitan como estudiantes y como docentes universitarios (Aguirre, 2021; Aguirre y Porta, 2022). A partir de dicha condición biográfica, íntima y experiencial resemantizamos los cotidianos de la formación y habitamos aquellos territorios subjetivantes que los propios protagonistas de la travesía nos convidan. Más que habitar esos territorios, los construimos y reconstruimos experiencialmente junto con los participantes de nuestra investigación. Algunos de los interrogantes que la cimientan son ¿Cómo y por qué los sujetos vuelven o continúan en la universidad luego de terminar su formación de grado, y aventuran la realización de una tesis de maestría, de especialización o de doctorado? ¿Cómo se vive, se piensa, se siente, se narra el encuentro interpersonal que se gesta y se despliega en un posgrado entre directores y tesis, docentes y estudiantes, tesis entre sí, con sus familias, con sus seres más cercanos? ¿Cómo se viven, se narran, se sienten y se corporizan las prácticas de enseñanza e investigación que se suceden en la cotidianeidad del programa? ¿Cómo se perciben y cómo transcurren las múltiples temporalidades de la formación postgradual en la propia biografía de los sujetos? ¿Cuánto de lo íntimo, de lo propio, del detalle biográfico más sutil de la subjetividad aparece en el devenir de la formación y de la profesión?

Los hallazgos parciales de la indagación que presentamos se desprenden de diversas entrevistas en profundidad biográfico-narrativas que realizamos a más de 30 académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata que han sido elegidos a partir de ciertos criterios de variabilidad^[2]. Se ha priorizado la elección de al menos 3 docentes e investigadores universitarios de cada una de las 10 Unidades Académicas que componen nuestra casa de estudios^[3]

Consideramos, que recuperar el objeto de estudio desde las experiencias vitales de los sujetos nos vuelve sobre la mencionada “expansión biográfica” (Porta, 2021, p.21). Una expansión que ha significado reconocer a la investigación narrativa como una experiencia vital, en el sentido de que permite cartografiarnos a nosotros mismos a través de los relatos que componemos y co-componemos, asumir una primera persona para enunciar, preguntarnos por lo que ocurre en nuestra intimidad y restaurar una pedagogía vital (Porta, 2021). La expansión de lo biográfico ha estado estrechamente vinculada a

comprender la investigación narrativa no solo como una metodología sino como otro modo de conocer, ser y saber anclado en la performatividad de los textos y de las propias vidas de quienes se animan a narrar.

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2021) “Profesión Académica y Formación Doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS”. *Revista Praxis*. 25(1), pp.1-15

Aguirre, J., y Porta, L. (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Entre expansiones temáticas y sinfonías vitales. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 16(22), e111.

Araujo, S. y Walker, V. (2020) “El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada”, *Integración y Conocimiento*, 9(1), 11–29

Arfuch, L. (2005). *Identidades. sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Promctco Libros.

Lispector. C. (2011) *Sólo para mujeres. Consejos, recetas y secretos*. Buenos Aires. Siruela

Mancovsky, V. (2021) *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Buenos Aires: Ed. Biblios.

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.

Porta, L. (2021) *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA

Teichler U. (2017) “Academic Profession, Higher Education”. In: Shin J., Teixeira P. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.

[1] Se entiende por Profesión Académica la labor desarrollada por los docentes, investigadores y extensionistas en la universidad pública a cambio de un salario o remuneración. En este sentido, la PA como categoría de análisis, es básicamente diferenciada por la diversidad de disciplinas y tipos de instituciones. A la vez, se integra en ciertas reglas y valores que la aglutinan y la distinguen de otras ocupaciones (Clark, 2008).

[2] Debieron cumplir los siguientes criterios: haber alcanzado la titulación posgradual dentro de los últimos 15, 10 o 5 años y ser graduados de posgrados cursados en el sistema universitario argentino y en la propia UNMdP. El criterio de diversidad disciplinar y de tipo de posgrado ya se cumple al tomar como sub-universo de selección las diversas unidades académicas de la universidad. Asimismo se prevé la diversidad de géneros, antigüedad docente y pertinencia o no a organismos públicos de ciencia y técnica.

[3] La Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta con 10(diez) unidades académicas. » Arquitectura, Urbanismo y Diseño » Cs. Agrarias » Cs. de la Salud y Trabajo Social » Cs. Económicas y Sociales » Cs. Exactas y Naturales » Derecho » Humanidades » Ingeniería » Psicología » Escuela Universitaria de Medicina

Los Doctorados en Matemática y Ciencias de la Computación en tres países del MERCOSUR, en clave comparada.

Silvia Naveiro, Universidad Nacional de Córdoba, silvia.naveiro@unc.edu.ar

Palabras clave: UNIVERSIDAD- EDUCACIÓN COMPARADA - MERCOSUR- POSGRADOS

1 Contenido

Esta presentación comunica resultados de una investigación comparada sobre los posgrados en el MERCOSUR en el marco del proyecto de la Red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior^[1]”, como parte de una iniciativa convocada y financiada por el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR.

Particularmente, en esta etapa de la investigación, el objetivo fue avanzar en el conocimiento de la regulación de los posgrados en cada país y en las instituciones universitarias, aspirando a favorecer la comparación mediante el estudio de las dinámicas del posgrado en un área o disciplina particular. El foco se situó en los doctorados en Ciencias de la Computación y en Matemáticas, en cuatro universidades públicas de tres países del MERCOSUR: Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) y Universidad Nacional de Asunción (UNA). En esta oportunidad se presenta, desde una perspectiva comparada, el análisis del funcionamiento de los doctorados en relación a las funciones básicas de la universidad, docencia de grado y posgrado, investigación, extensión y su articulación.

Es importante precisar que se trató de una investigación de carácter predominantemente cualitativa y que la recolección de datos se realizó mediante entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a actores claves. Se consultaron además fuentes documentales; estadísticas; producciones académicas, informes y websites institucionales. El análisis de los datos se realizó a partir de una matriz comparativa construida colectivamente por los nodos de la Red e incluyó las siguientes dimensiones: contexto de surgimiento y desarrollo de los programas de doctorado seleccionados, tradiciones institucionales y disciplinares en los que se inscriben, marcos regulatorios nacionales e institucionales, mecanismos de evaluación y acreditación, proyectos político-académicos, y su inscripción en la vinculación docencia, investigación y extensión.

Sobre los posgrados y la integralidad de funciones.

Las universidades tienen la responsabilidad de generar conocimiento, difundirlo y evaluar su impacto en la sociedad, en términos de su contribución al desarrollo social, científico y tecnológico del país; no deben constituirse como meras formadoras de profesionales (Sira, 2011). “La docencia, la investigación y la extensión son términos que no pueden ser reducibles uno al otro; [...] pero por otro lado no son nítidamente separables, pues confluyen mutuamente en el logro de objetivos” (Ugas, 2006, en Sira, 2011). Considerar la integralidad de las funciones es un desafío para la comparación a la hora de comprender la realidad de las universidades en diferentes países de la región, en general, y de los posgrados, en particular (Zalazar et al., 2021).

Los doctorados estudiados reflejan una serie de convergencias y divergencias cruciales en los países en estudio (Aguilar, 2011). Una primera nota distintiva es que el rol del Estado y las políticas públicas es el común denominador a todos los países como mecanismo de desarrollo y sostenimiento de las actividades de investigación.

Entre otras semejanzas, se puede mencionar la orientación en la formación específica del área de conocimiento y en la formación de investigadores, definiéndose como carreras de perfil académico^[2]. En todos los casos, las actividades docentes vinculadas a la formación en el posgrado tales como: el dictado de seminarios, cursos, tutorías o diversas tareas de acompañamiento en el proyecto de tesis, cargos de gestión, direcciones, coordinaciones, se realizan como parte de la dedicación docente de sus profesores.

La obligatoriedad en la escritura científica y la comunicación del conocimiento, aceptadas por la comunidad científica, son también puntos de recurrencia. Tal como señalan los entrevistados, las publicaciones en inglés, en revistas indexadas y la participación en congresos internacionales, tienen mayor peso en la carrera académica en relación a otros quehaceres, vinculados a los criterios de evaluación y al acceso a financiamiento.

Asimismo, si bien en los tres países las historias de constitución de los campos disciplinares difieren, la matemática presenta mayor tradición en investigación que las ciencias de la computación.

En ambas áreas del conocimiento, las carreras doctorales obedecen a la necesidad de una formación avanzada en el campo disciplinar, por lo que las carreras de posgrado tuvieron como precursoras a las carreras de graduación, evidenciando la relación entre ambos niveles de formación. (García, coord., 2016).

Entre las diferencias se puede mencionar, los diferentes ritmos de crecimiento que han tenido los posgrados en cada uno de los países de la región. En Brasil, el posgrado como nivel en el sistema de educación superior surge a partir de 1950 (Lanfri, Araujo y Aguilar, 2021) y el 52% de la oferta corresponde a programas de maestría y doctorado (García, coord., 2016).

En el caso de Argentina el desarrollo del nivel de posgrado es tardío comparado con Brasil; con un crecimiento abrupto de los posgrados en los años noventa, fundamentalmente de especializaciones. Sin embargo, la UNC reporta antecedentes de formación doctoral ya en el decenio de 1950 aunque el desarrollo del campo de la matemática no resulta representativo de la evolución del resto de los posgrados en el país.

En Paraguay, la UNA inició sus programas de posgrado en matemáticas y en computación en el año 2006, ya en un marco de regulación de la educación superior. La trayectoria doctoral es más reciente y sin antecedentes previos, lo que hace que estos programas constituyan una primera experiencia^[3] (Zalazar et al., 2021).

Otra diferencia que se puede señalar, es la relación entre la producción de conocimiento y la vinculación con el medio. En Brasil, las actividades de investigación aparecen más ligadas al destino social de los resultados de la investigación. En este sentido, las investigaciones promueven soluciones y nuevos productos a la sociedad, valiéndose de la teoría para solucionar problemas de la práctica. Esta indisociabilidad entre las funciones sustantivas de la universidad en Brasil parece marcar cierta distancia con Argentina y Paraguay.

En Argentina, la extensión ocupa un lugar periférico más relacionado con la provisión de servicios a terceros y consultorías. La principal agencia de promoción de la investigación científica y tecnológica juega un papel central en la regulación de las actividades de los docentes investigadores, donde la investigación es el eje central.

En Paraguay, el doctorado ha sido concebido con la intención de formar egresados con título máximo e impulsar la investigación en este país. Esta impronta parece marcar tendencia sobre las funciones sustantivas de la universidad que serán privilegiadas.

2 Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (2011). *A pesquisa da política pública educacional a partir da análise satisfatória*. Tese de Livre Docência, UNICAMP, Campinas, SP.
- García, L., (Coord.) (2016). Cristaldo de Benítez, M.; Di Marco, C.; García, L.; Rodrigues Filho, J. y Zelaya, M. Situación actual del posgrado en Argentina, Brasil y Paraguay: carreras, estudiantes y egresados. En Lanfri N. (Ed.) *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Córdoba, Argentina, Encuentro Grupo Editor.
- Lanfri, N. (Coord.) (2016). Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior. Córdoba, Argentina, Encuentro Grupo Editor.
- Lanfri, Z., Araujo S. y Aguilar, E. (Orgs.). (2021). Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimientos. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior. Los doctorados en matemática y en ciencias de la computación. Relatos de investigación. (219p.). Pedro & João Editores. https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Livro_Mercosur_relatos-de-Investigacao.pdf
- Lanfri N., Naveiro, S. y Salto, D. (14-17 de agosto de 2018). *Los Doctorados en Matemática y Ciencias de la Computación en la Universidad Nacional de Córdoba: Inserción institucional y regulaciones*. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural. Buenos Aires, Argentina.
- Sira, S. (2011). Equilibrio entre las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en Ingeniería, *Desarrollo Histórico. Ingeniería y Sociedad*. v.6 (n 01), pp. 51-57 <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngenieriaySociedad/a6n1/art5.pdf>
- Ugas, G. (2006). La complejidad. Un modo de pensar. En Sira, S. (2011). Equilibrio entre las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en Ingeniería, *Desarrollo Histórico. Ingeniería y Sociedad*. v.6 (n 01), pp. 51-57
- Zalazar, R., Araujo, S., Dalcastagne, G., García, L., Naveiro, S., Peris, C., Ramos Lamar, A., Silvero, J., Simoni, D. y Vicentini, T. (2021). Vinculación del posgrado con la producción de conocimiento: investigación, docencia de grado y extensión. En Lanfri, Z., Araujo S. & Aguilar, E. (Orgs). *Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimientos. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior. Los doctorados en matemática y en ciencias de la computación. Relatos de investigación*. (pp 98-141). Pedro & João Editores.

[1] Durante la primera etapa (2013-2015) las indagaciones se propusieron identificar etapas en el desarrollo histórico de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay; caracterizar la oferta de posgrados en cada uno de los países integrantes de la Red en el contexto de los cambios en las relaciones sociedad, estado y educación superior

en el último cuarto del siglo XX; caracterizar los mecanismos de regulación de los posgrados en cada contexto nacional para su posterior análisis comparativo; analizar los sistemas de evaluación y acreditación de los posgrados con vistas a reconocer los impactos en las carreras y en las instituciones; y caracterizar los mecanismos de financiamiento establecidos para su sostenimiento así como las formas que han ido asumiendo los procesos de internacionalización de los posgrados en los países estudiados. (Lanfri (Coord.), 2016; Lanfri, Araujo y Aguilar, 2021).

[2] En Argentina, esta afirmación sería válida sólo para los doctorados, no así para el resto de la oferta de posgrado (especializaciones y maestrías), que responde más bien a la lógica explosiva del desarrollo de los posgrados de los noventa, autofinanciada y con menor vinculación con la docencia de grado y la investigación (Lanfri, Naveiro, Salto, 2018).

[3] El Doctorado en Ciencias de la Computación inició en 2015 en la Facultad Politécnica (FP) de la UNA.

Formación pedagógica en la universidad en tiempos de pandemia y pospandemia: la experiencia de una diplomatura de posgrado de la UNT

Melina Lazarte Bader, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, melinalazarte@filo.unt.edu.ar

Marina Inés Perl, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, perlmarina82@gmail.com

Mariana Madozzo, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, mariana.madozzo@filo.unt.edu.ar

Palabras clave: Universidad-Formación pedagógica-Pandemia y pospandemia

Resumen ampliado

Aproximación al objeto de indagación

Presentamos este trabajo como miembros del equipo de investigación del proyecto “Alteraciones y continuidades en las prácticas académicas de docentes universitarios en el contexto de pospandemia: un estudio en la Universidad Nacional de Tucumán” PIUNT H738 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNT, Res.HCS 5358/2023.

Desde el proyecto marco consideramos necesario y urgente conocer cómo fue configurándose el espacio universitario en la pandemia y pospandemia para posibilitar renovadas perspectivas de análisis que contribuyan a la comprensión de las rupturas y/o continuidades experimentadas por la Universidad Nacional de Tucumán -UNT- particularmente y con el objetivo vinculado a identificar los rasgos que asume la política de formación pedagógica que ha emprendido nuestra universidad. Numerosas investigaciones que se vienen desarrollando, muestran los cambios que el confinamiento producto de la COVID 19 trajo a la formación docente (Birgin, 2022; Dussel 2021) y a sus propuestas pedagógicas, muy especialmente a sus prácticas. Estas mostraron diversos grados de afectación en la diversidad de instituciones en que ellas ocurren, además de hacer visible en la formación docente continua un aumento en la inscripción a cursos sobre tecnologías o medios digitales y a cursos o especializaciones menos

vinculados a la coyuntura, pero que focalizan en la enseñanza universitaria y en la formación pedagógica. Estas temáticas han cobrado relevancia, algunos estudios (Finkelstein, Lucarelli, Da Cunha, y otros, 2022), invitan a reflexionar sobre cómo las acciones sistemáticas tendientes a la formación pedagógica universitaria, son desafiadas por cuestiones políticas, encuadres conceptuales, lógicas de funcionamiento institucional, la biografía escolar de los profesores, derivando en formas idiosincráticas de desarrollo profesional docente.

Precisamente, la UNT desde su Secretaria Académica durante la pandemia y pospandemia, ha promovido dos diplomaturas de posgrado destinadas a toda la docencia universitaria en ejercicio, que ponen a reflexionar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la universidad, una la de *"Estrategias y recursos para enseñar y aprender en la virtualidad"* que inició en 2021 y actualmente cursa una 3° cohorte contado con la asignación de fondos a través del Plan VES (Virtualización de la Educación Superior) y otra, la Diplomatura de Posgrado *"Prácticas de la Enseñanza en Educación Superior. Lo emergente como oportunidad"*, propuesta que inició su dictado en 2022 y acaba de finalizar su 1° cohorte, cuyo presupuesto se sostiene con recursos propios de la universidad. Pensar en los recursos que las universidades destinan al diseño de sus políticas institucionales, sobre todo académicas (Levy, y Morandi, 2022), nos parece un aspecto a prestar atención, por ello y como una primera aproximación, nos centraremos en el proyecto, dictado y cursado de la segunda diplomatura, puesto que consideramos que evidenciaría una posible jerarquización de la formación pedagógica universitaria en la agenda institucional de la UNT.

Nos acercaremos preliminarmente desde un abordaje metodológico, que se encuadra en la tradición de enfoque interpretativo, a las percepciones de los/las diferentes actores/actrices que participaron de esta propuesta, esto nos posibilitará analizar y comprender los sentidos que le atribuyen tanto a la formación pedagógica como a las prácticas de enseñanza universitaria. Recobrando las voces de sus participantes podremos desentrañar algunos elementos que nos permitan advertir luego de transcurrida la pandemia, el aislamiento, y el regreso a la presencialidad, rupturas y/o continuidades en las prácticas académicas de formación en la UNT.

La propuesta formativa y de las voces que vendrán

Teniendo como guía el objetivo mencionado en la Introducción, y con el propósito más específico de indagar en la propuesta formativa de la Diplomatura de Posgrado *"Prácticas de la Enseñanza en Educación Superior. Lo emergente como oportunidad"* (en adelante DPEES) en este apartado se desarrollará una descripción de la misma en tanto política institucional sostenida desde la gestión y el gobierno de la UNT.

De la documentación y normativa de la DPEES y de las manifestaciones expresadas por el equipo de gestión de la universidad y de la coordinación académica respecto a la propuesta puede señalarse que la misma nace como un proyecto articulado entre Secretaria Académica y Secretaria de Posgrado de la UNT, y cuyo dictado completamente virtual ha sido sostenido por el Sistema Institucional de Educación a Distancia- SIED UNT- La misma ha sido presentada desde la política institucional como parte de su apuesta política de formación continua de calidad, gratuita para toda la comunidad docente de la universidad que aborda contenidos pedagógicos y didácticos y brinda una formación de posgrado relevante y pertinente. Se estructuró en 6 módulos y 4 clases abiertas a modo de charlas para el resto de la comunidad interesada, el cursado conjugó clases sincrónicas y asincrónicas a cargo de un equipo docente de la UNT y de otras universidades nacionales del país, además las aulas virtuales contaron con docentes desarrollando una función tutorial. Según los datos relevados la inscripción, que poseía un cupo de 400 docentes, se habilitó con un criterio de representatividad que atienda el interés por la formación de los y las docentes de las 13 facultades, 2 escuelas universitarias y 8 escuelas experimentales que posee la UNT.

En esa descripción general se observan los y las diferentes actores/actrices con funciones y roles también diferenciados, por eso, hemos recobrado las voces de la Secretaria Académica, la coordinación académica, de los y las docentes tutores/as, miembros del equipo docente y docentes en su condición de estudiantes de la diplomatura. La complejidad de la práctica educativa supone dar cuenta de las condiciones institucionales y socio-culturales de la enseñanza, el compromiso ético de la misma, las distintas perspectivas y tradiciones que configuran los discursos educativos y las implicancias de las trayectorias profesionales de quienes protagonizan los procesos de formación (Barcia, Morais Melo, y Justianovich, 2020).

Solo a modo de iniciar en el proceso de comprensión nos aparece sugerente la clave temporal que le aporta su propia denominación, podríamos decir así que se exhibe un “colocar la pandemia en la historia” (Doc. Ministerio de Educación de la Nación Argentina 2022 pp.13,14). Al referirse a “lo emergente como oportunidad”, implica atender lo que impuso la pandemia, advirtiendo en ese mismo acto otros emergentes que irrumpen en la escena educativa: en las relaciones en el aula y en la institución, en los intercambios comunicativos y en la modalidad que asume la experiencia cotidiana docente según las tradiciones disciplinares y la biografía académica, configurando de modo particular las prácticas de la enseñanza docente y, por tanto, los procesos de construcción de significación.

Referencias bibliográficas

Barcia, M., Morais Melo, S. y Justianovich, S. (Coords.) (2020). Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado : Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. La Plata : Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1151/pm.1151.pdf>

Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Revista Formação em Movimento*, 2(3), Article 3. <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/576>

Levy, E., Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. Clacso Finkelstein, C., Lucarelli, E. Da Cunha, M.I., Collazo, M., Cascante, N. y Marin Sánchez, P. (2022). Abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 230-258.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022) “*Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*”. Disponible en:

<https://www.educ.ar/recursos/158226/pensar-los-vinculos-en-tiempos-de-pandemia-la-escuela-como-u>

Experiencias de evaluación en la educación virtual

Un estudio de caso

Steier, Marlene Soledad. Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura[1] marleneesteier@gmail.com

Levi Gabriel.[2] Universidad de la Marina Mercante gabriel.levi@udemmm.edu.ar

Palabras clave: Evaluación; Estudiantes; Educación Virtual;

Contenido

El presente trabajo da cuenta del avance del proyecto de investigación “Evaluación continua y evaluación tradicional. Un estudio comparativo de los mecanismos de evaluación en modalidad de enseñanza virtual en las Carreras de Psicología y Derecho de la Universidad de la Marina Mercante, en 2021”.

Nuestro interés se centró en estudiar las prácticas evaluativas de los docentes de dos unidades académicas, desde las concepciones y representaciones que subyacen en los estudiantes universitarios, es decir, se busca identificar las concepciones y representaciones que tienen los estudiantes sobre las prácticas evaluativas de sus docentes, así como también reconocer las características de aquellos docentes que son considerados por sus estudiantes como buenos docentes.

Teniendo en cuenta el contexto universitario y la oferta profesional y disciplinar, se pretende profundizar en el análisis de un caso de estudio de estudiantes regulares que se encuentran cursando las asignaturas del segundo año del plan de estudios de la carrera de grado de Psicología de la Universidad la Marina Mercante.

La problemática que moviliza la presente investigación tiene sus raíces teóricas en la evaluación desde la perspectiva cualitativa, desde la mirada de la racionalidad práctica, que se caracteriza por la búsqueda de entendimiento, por la participación y la emancipación de los sujetos que aprenden. Es un recurso de formación y una oportunidad de aprendizaje.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo identificar y analizar las concepciones de la evaluación para los aprendizajes que poseen los estudiantes. Para llevar a cabo este estudio, se elaboró una entrevista, la cual, nos proporcionó información detallada y cualitativa sobre las concepciones y representaciones de los mismos, así como también una comprensión más profunda de las prácticas evaluativas de los docentes.

Es así como, por medio de una guía de entrevista semiestructurada, nos acercamos a: ¿Qué es para ustedes la evaluación? ¿Creen que en las diferentes instancias de evaluaciones fueron adquiriendo aprendizajes o solo fueron evaluados para adquirir una calificación numérica? ¿Qué entienden por evaluación formativa? ¿Y por evaluación sumativa? ¿Qué tipo de evaluación promovieron los docentes en el contexto de pandemia?

El material obtenido de las narrativas de los estudiantes seleccionados, se rescataron relatos sobre la concepción de la evaluación de los aprendizajes que los estudiantes fueron creando e identificando en sus trayectorias académicas.

Los relatos analizados nos permitieron aproximarnos a concepciones y representaciones que subyacen en las prácticas evaluativas en particular dentro del aula universitaria.

Estudio de caso

Tomando al caso de estudio, nos parece pertinente citar fragmentos de la entrevista, donde la estudiante entrevistada nos relata diferentes situaciones evaluativas en la modalidad virtual:

“En la materia de psicología educativa, que el docente nos hizo armar una investigación y ellos fueron los profes que nos dieron todas las clases retroalimentación. Nosotros subíamos parte de la investigación y nos iban acompañando con un material o con un video. O sea, semana a semana nos iban evaluando al nosotros subir el archivo que ellos pedían. A uno le queda más así”.

“El profesor de psicoanálisis me resultó increíble, porque él te da un ejercicio que es un cuestionario sobre qué tipo de respuesta crees que es la correcta y después todos en el foro justifican su respuesta y después sus parciales son muy conceptuales, se mantienen en la línea de lo que estuvo dando tiene un orden, creo que es por ahí. Las materias que tienen una estructura son las que me quedan más grabadas.”

“El profe de epistemología siempre nos decía que “el que quiere ver una revisión de su parcial me manda un email, hacemos un meet y yo se lo muestro, te invitaba a ver, revisar. Con eso que éramos una cursada numerosa. Y se tomaba el trabajo de responder uno por uno”.

En el relato se observa que a partir de las diferentes instancias de evaluación vivenciadas en el trayecto de formación universitaria en la modalidad virtual, fue otorgando características que se relacionan con las características del enfoque alternativo respecto a la evaluación, con la denominada racionalidad práctica, Álvarez Méndez (2001), expresa: en las cuales se destaca la valoración de los procesos, la evaluación con participación del estudiante, entre otras características que priorizan al estudiante, al sujeto en su proceso de aprendizaje.

Desde las vivencias de la estudiante en las prácticas evaluativas, nos permite identificar un conjunto de concepciones atribuidas a la evaluación, entendiendo a la misma como un proceso por el cual se da cuenta y se valora los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Atento a estos aportes de Steiman (2008), quien define a la evaluación como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en la cual se interviene en un determinado contexto socio-histórico particular.

En el ámbito educativo, la evaluación es un proceso fundamental que permite a los docentes y estudiantes valorar el aprendizaje y progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación puede llevarse a cabo a través de diferentes métodos y técnicas, desde exámenes escritos y pruebas orales hasta proyectos y trabajos prácticos. Sin embargo, independientemente de la metodología utilizada, la evaluación siempre implica la recopilación y análisis de información para emitir un juicio de valor sobre el rendimiento del estudiante.

Como expone Anijovich (2022) “el propósito específico de la evaluación formativa es el apoyo al aprendizaje de los estudiantes, a través de darles la oportunidad para que visibilicen sus logros y reconozcan sus debilidades y fortalezas, contribuyendo así a la regulación y corregulación de sus aprendizajes” (p.18)

Esto se logra mediante la observación sistemática del desempeño del estudiante, la identificación de sus necesidades de aprendizaje y la retroalimentación que se le brinda para que pueda mejorar su desempeño.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Anijovich R; Cappelletti G. (2022) Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas. Buenos Aires: El Ateneo
- Steiman, Jorge. (2008) Más didáctica (en la evaluación superior). Buenos Aires: UNSAM-Miño y Dávila.

[1] Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación UNNE. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares. FLACSO

[2] Licenciada en Ciencias Químicas: UBA. Especialista en Docencia Universitaria UTN

El rendimiento académico de los estudiantes que cursan Contador Público en el Plan de Estudios 2020 de la FCE- UNRC

**María Lorena Videla, Universidad Nacional de Río Cuarto,
mvidela@fce.unrc.edu.ar Sonia Noemí Curti, Universidad Nacional de Río
Cuarto, scurti@fce.unrc.edu.ar
María del Carmen Regolini, Universidad Nacional de Río Cuarto,
maregolini@fce.unrc.edu.ar**

Palabras clave: Rendimiento Académico – Estudiantes del Ciclo Básico – Asignaturas del Departamento de Matemática y Estadística – Plan de Estudios 2020

Contenido

Desde 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos¹ hasta la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008), donde por primera vez un organismo de Naciones Unidas reconoce a la Universidad como un bien público y social, como un derecho humano y universal, se ha ido avanzando en el camino de garantizarle al estudiante universitario un marco de equidad en cuanto al acceso, la permanencia, el avance y el logro académico. Es así como, tanto el quehacer docente como el acompañamiento institucional de las Universidades en particular y las entidades de Educación Superior en general deben dirigirse a este logro, entendiendo que inclusión y heterogeneidad es sinónimo de calidad académica.

Cabe preguntarnos, entonces, ¿qué lugar tenemos como educadores en esto de la “educación como un derecho humano”? Pues, desde comprender la pluralidad y diversidad de trayectorias estudiantiles y los distintos condicionamientos que las atraviesan, al momento del ingreso de los estudiantes a la educación superior, y a partir de allí garantizarlas asegurándoles a nuestros estudiantes no sólo ingresar, sino también aprender, avanzar y graduarse en la Universidad.

El proceso de configurarse en estudiante universitario pasa por diferentes etapas hasta lograr el dominio de las nuevas reglas tanto institucionales como del propio campo disciplinar. La transición desde la enseñanza media a la superior implica un proceso madurativo y de aprendizaje que el alumno tiene que transitar pero que también requiere de la orientación y acompañamiento de toda la comunidad universitaria (Manuale, 2014). La multiplicidad y profundidad de cambios que atraviesa el estudiante ingresante suele ser causal de la lentificación de sus estudios e incluso del abandono de los estudiantes de primer año, reflejándose en su rendimiento académico. Este resulta un indicador difícil de estudiar por la multiplicidad de factores que lo influyen. Algunos autores consideran que deben analizarse diversas variables que influyen en su determinación, además de las netamente académicas. Entre ellos, Garbanzo Vargas (2007) alude a las de orden social, cognitivo y emocional. No obstante, puede ser medido a través de las condiciones finales de cursado de los estudiantes y las calificaciones obtenidas en los exámenes finales (Edel Navarro, 2003).

El presente trabajo se desarrolla en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). En particular, en las asignaturas Matemática I, Matemática II y Estadística del Departamento de Matemática y Estadística (DMyE), pertenecientes al Ciclo Básico (CB) del nuevo Plan de Estudios de la carrera Contador Público implementado en el año 2020. Está comprendido en el marco del PPI: “Determinantes del rendimiento académico estudiantil universitario: asignaturas de Matemática y Estadística del Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Económicas”, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SCyT) de la UNRC.

El objetivo propuesto es analizar el rendimiento académico de los ingresantes a Contador Público, bajo la modalidad presencial, en las asignaturas del Ciclo Básico pertenecientes al Departamento de Matemática y Estadística, en el marco del nuevo Plan de Estudios 2020. Se trata de determinar si se ha cumplimentado y en qué proporción la trayectoria estudiantil en el Ciclo Básico. Para ello nos planteamos examinar la condición final de cursado y las calificaciones obtenidas en los exámenes finales por los estudiantes que cursan las asignaturas mencionadas.

El análisis efectuado para llevar a cabo la presente investigación es de tipo exploratorio y descriptivo de tipo cuantitativo. La información empleada proviene del Sistema de Información (SISINFO) y la Unidad de Tecnología de la Información (UTI), de la UNRC y está referida a los años lectivos 2020, 2021 y 2022.

Tras el análisis realizado se advierte que, respecto a Matemática I, el ciclo lectivo 2021 se presenta como el de mayor porcentaje (ronda el 93%) de estudiantes que cumplen con todas las instancias requeridas por la asignatura, ya sea asistiendo a exámenes parciales y/o a sus respectivos recuperatorios. En lo que hace a Matemática II, los años 2020 (alrededor del 90%) y 2022 (aproximadamente el 86%) muestran las mayores proporciones de alumnos que logran finalizar el cursado de la materia. En Estadística, estos porcentajes son más alentadores aún y se acercan al 98%.

A pesar de ello, desde la implementación del Plan de Estudios 2020 se advierte una disminución en los porcentajes de la condición final de cursado Regular, en todas las asignaturas del DMyE pertenecientes al Ciclo Básico. De los 197 estudiantes inscriptos a Contador Público en el 2020, el 25,88% logra culminar el Ciclo Básico -hasta el turno de exámenes finales julio-agosto 2022-. Cabe destacar que cumplen con el tiempo que establece el régimen de correlatividad, sólo 43 ingresantes (21,82%). De los que 141 estudiantes que ingresan en el año 2021, el 9,93% ha logrado completar el Ciclo Básico en 2022.

La situación mencionada exhibe una primera aproximación acerca del bajo porcentaje de estudiantes que logra transitar exitosamente por las asignaturas del DMyE a lo largo del Ciclo Básico. Situación

que se va tornando más compleja al pasar del Plan de Estudios 2020 al 2021, donde se manifiesta una marcada disminución de la proporción de estudiantes que culminan de acuerdo con lo establecido con las correlatividades vigentes en las asignaturas del CB que pertenecen al DMyE.

Como líneas de investigación a futuro, se intentaría lograr la individualización de estudiantes con diferentes rendimientos académicos, que nos permitiría identificar algunos condicionantes del desempeño académico obstaculizan el cumplimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas Matemática I, Matemática II y Estadística.

¹ Establece en su artículo 26 que “La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada” y “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”

Referencias bibliográficas

- Edel Navarro, R., (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 0. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Garbanzo Vargas, GM, (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Manuale, M. (2014). El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. *Aula Universitaria*, 1(15), 43-57. Obtenido de: <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4367>

Formación docente en la Universidad: tensiones y desafíos en torno a diferencias que desigualan.

Soria, Maria Gabriela, CISEN. UNSA. soriagabriela@hum.unsa.edu.ar
Ibañez, Gabriela E. CISEN. UNSA. elizagaby24@gmail.com
Yañez, Fabiana, CISEN .UNSA. yanezfabiana@hum.unsa.edu.ar

Palabras clave: Formación docente - Universidad -Tensiones

Esta ponencia se enmarca en una investigación^[1] en curso que se propone comprender críticamente las diferencias que desigualan en los procesos de formación docente universitaria, analizando huellas, marcas, prejuicios y estereotipos racistas configurados en las trayectorias sociales y escolares de quienes eligen formarse como profesores; como también los discursos y prácticas curriculares que producen y reproducen el racismo y sus múltiples formas en la universidad.

Ivanoff, Miranda, Peralta y Loncon (2020), plantean que la homogeneización de personas y saberes se traduce en una forma particular del tratamiento de las diferencias, y en la jerarquización de las mismas; reproduciendo prácticas y concepciones del sistema monocultural y monolingüe hegemónico, por lo

cual mientras no se problematice y produzca conocimientos al respecto, serán limitadas las posibilidades de abordar e incluir la diversidad, la heterogeneidad y la interculturalidad crítica en las prácticas de formación docente así como desnaturalizar las imposiciones hegemónicas.

Ello implica asimismo, situar el problema del conocimiento y el saber, del enseñar y el aprender en las instituciones educativas dentro de uno de los ejes estructurantes del currículum: las relaciones entre sociedad, Estado y escolarización. De allí que en este proyecto focalizamos en las diferencias que potencian la reproducción y naturalización del racismo en el campo educativo, principalmente en los procesos de formación docente inicial universitaria, en intersección con otras diferencias que suelen desigualar negativamente a los/las estudiantes del profesorado, y que circulan subterráneamente en las opciones y propuestas curriculares vigentes.

Al situarnos específicamente en el nivel superior, Daniel Mato (2019) advierte sobre la omisión de estas problemáticas, la naturalización de las situaciones de los pueblos y comunidades históricamente excluidas, así como la no inclusión de estos temas en la formación ofrecida en el sistema educativo. Se observa que el currículum escolar omite sistemáticamente la historia, formas de vida y elementos característicos de los pueblos que sufren discriminación. Al respecto, desde Palermo (2015), los contenidos, estrategias pedagógicas y formas de enseñanza suelen ser ajenos a estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales, viven otros mundos, tienen otras subjetividades que han sido configuradas en itinerarios no reconocidos, negados o invisibilizados por el Estado. La persistencia de estas prácticas vienen a poner en discusión al racismo como un elemento constitutivo de las sociedades, que continúa ideológica y estructuralmente caracterizando la vida cotidiana contemporánea.

En tal sentido, el diálogo conceptual que se procura en esta investigación, se construye y reconstruye entre educación e interculturalidad crítica, que pretenden socavar el núcleo duro del racismo y la desigualdad estructural en términos de la “desactivación de procesos coloniales de producción de la diferencia cultural” (Corbetta 2021: 9-10).

El proceso investigativo se desarrolla en dos líneas de indagación, por un lado el acercamiento a jóvenes universitarios que estudian profesorado a fin de recabar información sobre huellas y percepciones sobre discriminación y racismo en distintos ámbitos de la vida social alrededor de distintos rasgos y condiciones que conllevan mayor discriminación en nuestra sociedad, tales como género, color de piel, nacionalidad, discapacidad, lengua, etnia, ocupación, lugar de residencia, entre otros. Desde un cuestionario inicial administrado a 55 estudiantes - el cual estamos reajustando- se focalizó especialmente sobre la autopercepción construida como sujetos inmersos/participantes en prácticas sociales discriminatorias, experiencias que tienen efectos en la construcción de las identidades del estudiantado del Profesorado.

Se solicitó que identificaran diferentes ámbitos sociales (laboral, educativo, salud, redes sociales, vía pública, entre otros) en los que vivenciaron o presenciaron situaciones de discriminación. De esta primera aproximación se desprende que el 83,6%, señala al ámbito educativo como el espacio social dónde tuvieron mayores experiencias de discriminación. En este mismo sentido, el 76,4% de los encuestados afirman que se sintieron discriminados alguna vez, es decir, se reconocen como sujetos afectados en el marco de prácticas y discursos racistas y discriminatorios producidos y reproducidos en el ámbito educativo.

También se invitó a reconstruir recuerdos sobre situaciones de discriminación o racismo en el trayecto de la escolaridad primaria o secundaria vinculadas con prácticas de enseñanza y evaluación, discursos,

selección de contenidos, rituales escolares y relaciones interpersonales. Vale destacar que casi el 100 % de los estudiantes recuerdan haber sufrido situaciones de discriminación o racismo, prácticas de segregación y discriminación, de desvalorización de lo diferente en el marco de prácticas educativas homogeneizadoras y desiguales. La mirada hegemónica sobre el ser estudiante, a lo largo de la escolaridad, se conjuga con determinados estereotipos, cuya alteración arroja diferenciación negativa, discriminación racial y exclusión, la cual se padece y acompaña la trayectoria personal y profesional, por lo que resulta urgente abordar críticamente en la formación del profesorado en la universidad.

El reconocimiento de las extremas diferencias que implican experiencias subjetivas desarrolladas en mundos diferenciados, lleva a la necesidad de perspectivas que puedan ser incorporadas en un marco significativo desde el punto de vista curricular y que opere con ellas, como la justicia curricular y la aspiración de un curriculum disperso e intercultural (Silvia Morelli, 2021).

En ese sentido, coincidimos con Castro Gómez (2007) respecto a que la universidad arrastra una profunda “herencia colonial”, que se visibiliza en conocimientos y prácticas. Sin embargo sostenemos, que es posible desarticularla, tensionando la jerarquización de saberes, las fronteras epistémicas, las dicotomías, las categorías que clasifican por color de piel, por formas de hablar, de pensar, entre otras.

Consecuentemente la segunda línea investigativa nos conduce a indagar sobre lineamientos de la política universitaria nacional y territorial, documentos institucionales como planes de estudio y programas curriculares, dispositivos de formación y narraciones de estudiantes que cursan profesorado en la UNSa, identificando concepciones y discursos que circulan, persisten y/o se naturalizan sobre las diferencias, discriminación y racismo en el ámbito escolar, proceso que se encuentra en su etapa inicial.

Estas discusiones y reflexiones que vamos articulando en el proceso investigativo pueden colaborar en la co-construcción de una pedagogía de la formación docente “otra”, antirracista, otorgando a la educación y a la formación docente en particular, una posibilidad central para contrarrestar y transformar los discursos y las prácticas que producen y reproducen el racismo en sus múltiples formas, generando posibilidades de cambio en la formación docente universitaria, que ofrezcan una esperanza de transformación hacia la equidad y justicia curricular.

Referencias bibliográficas

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Narrative Inquiry. Volume: 2.

Corbetta, S (2021) Políticas educativas e Interculturalidad en América Latina. Estado del Arte 2015-2020.

Ivanoff, Miranda, Peralta y Loncon “La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones”. En Mato, Daniel(2020) en Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo. 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mato, Daniel (2020) Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo. 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mandepora Chunday, M. (2021). La interculturalización de la Educación Superior, estrategia contra el racismo. Integración y Conocimiento, 10 (2), 80–98.

Morelli, S. (Coord.) (2021), Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos. Argentina. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Palermo, Z. (Ed.) 2015. Des/decolonizar la universidad. Buenos Aires: Del Signo.

[1] Proyecto de investigación tipo A “Diferencias que desigulan en la formación docente inicial: desnaturalizando prácticas y discursos racistas. Estudio de casos en profesorado universitario” 2022-2025 dependiente del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta

Prácticas de evaluación en la Universidad, en contexto de pandemia: huellas de una política en las trayectorias de los estudiantes

RUEDA, María Alejandra Universidad Nacional de Salta ruedaalejandra@hum.unsa.edu-ar
GUARDO, Analía Universidad Nacional de Salta anaguardo@gmail.com

Palabras clave: *Universidad - evaluación remota – normativas - trayectorias*

Presentación

La pandemia del COVID 19, representó para todo el Sistema Educativo una oportunidad para la reflexión profunda sobre las prácticas de enseñanza en general, y particularmente sobre las prácticas de evaluación.

En el ámbito universitario, la incertidumbre respecto a la evaluación en el contexto de la enseñanza remota de emergencia fue muy significativa. Definir y orientar cómo se llevarían a cabo estas prácticas, fue uno de los mayores desafíos que las Universidades en su conjunto debieron enfrentar, teniendo en cuenta la pluralidad de aspectos no solo pedagógicos sino administrativos a considerar, y la necesidad de garantizar derechos y oportunidades a los estudiantes.

Este trabajo se propone presentar un proyecto de investigación que se realiza en el marco del CIUNSA¹. En su ejecución, se espera promover el análisis sobre la naturaleza, condiciones y teorías subyacentes en las prácticas de evaluación remota, con mediación tecnológica; en la Universidad Nacional de Salta. También conocer los significados construidos por los estudiantes, en los ámbitos definidos por un estudio casos, sobre los programas de evaluación desarrollados en el marco de la enseñanza online, en términos de su validez y confiabilidad (Camilloni, 1998); así como en los efectos que estos han producido en sus trayectorias estudiantiles.

Prácticas de evaluación en contexto de Pandemia

La medida de suspensión de asistencia a los establecimientos en todos los niveles del Sistema Educativo, originada por la Pandemia del COVID 19 y el ASPO establecido consecuentemente; afectó el desarrollo del conjunto de actividades en la Universidad Nacional de Salta, fundamentalmente la enseñanza y también la evaluación.

En ese contexto se tomaron una serie de decisiones excepcionales, en un escenario de incertidumbre. Suspender las actividades presenciales significó que estas se transfirieran de un modo relativamente rápido, a un formato de enseñanza y evaluación online. Transformación que se realizó en condiciones muy desfavorables, entre ellas: escasa comunicación, falta de conocimiento sobre la disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de estudiantes y docentes, ausencia inicial de marcos normativos que regularan las prácticas que serían consideradas ‘válidas’ de enseñanza y evaluación, falta de capacitación para la virtualización de las propuestas formativas de las asignaturas, lo que determinó – entre otros aspectos- la diferenciación y fragmentación de las unidades curriculares al interior de las carreras.

Abella García y otros (2020), analizan que la situación de emergencia sanitaria magnificó tres brechas: Una brecha de acceso, relacionada con tener o no tener acceso a dispositivos electrónicos y/o a conexión a Internet. Una brecha de uso, relacionada con el tiempo de uso y la calidad de este. Una brecha de competencias, relacionada con las competencias digitales del profesorado y del estudiantado para utilizar adecuadamente las plataformas digitales con fines educativos y la capacidad de crear o proveer contenidos y actividades educativas a través de estas.

Así, en un contexto de crisis quedaron expuestas las carencias y limitaciones de un sistema de educación superior que no estaba preparado para la digitalización masiva. Las brechas de acceso, uso y competencia contribuyeron a magnificar importantes desigualdades.

A estas tres brechas hay que añadir que la evaluación como parte de la enseñanza remota de emergencia se desarrolló inicialmente en un contexto incierto en lo que respecta a los marcos normativos, que fueron reformulados con urgencia: por ejemplo ante la necesidad de la protección de datos y de los derechos de privacidad de los actores involucrados, la importancia de garantizar la identidad de los estudiantes, la autenticidad de las producciones, etc.

Concepciones de evaluación subyacentes

La evaluación, y la enseñanza en la que se inscribe; constituyen prácticas sociales, procesos interactivos entre quienes participan, siempre sujetos a las incertidumbres que generan la singularidad y la complejidad de estas interacciones. Concebir la evaluación en el contexto de la enseñanza, significa considerarla como una parte del proceso didáctico, que “implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido la evaluación no es una última etapa ni un proceso permanente. El lugar propicio (para la evaluación) tiene que ver con el lugar de la producción del conocimiento y la posibilidad por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de ese proceso.” (Litwin,1998:16).

A pesar del sentido profundamente pedagógico que la cita de Litwin presenta, la misma autora analiza que la evaluación en general, aparece desplazada de su sentido profundamente educativo y condicionada al control de lo prescripto, desde una perspectiva técnica e instrumental que dificulta su concepción como un constructo social que incluye dimensiones educativas pero también éticas y políticas; y la reduce a la aplicación de instrumentos que pretenden ser válidos en situaciones contextuales diversas.

El proyecto indaga cuáles fueron las concepciones de evaluación que se pusieron en juego en la Universidad en el contexto de la enseñanza remota de emergencia, considerando dos dimensiones fundamentales. Por una parte, el estudio de toda la normativa establecida a nivel de la Universidad en general, así como las definidas por las Facultades. Por otra parte, el análisis de los programas de evaluación desde la perspectiva de los estudiantes.

En la interpretación del marco normativo se advierte un énfasis en el aseguramiento de las funciones sociales de calificación, acreditación y promoción; adaptadas a las particulares circunstancias que generó el aislamiento, advirtiéndose un desplazamiento de las funciones estrictamente pedagógicas.

En este sentido, concebir la comprensión del conocimiento como una construcción cultural que varía de acuerdo al contexto social e histórico, supone también aceptar que evaluarla solo es posible en el marco de la diversidad, del reconocimiento a las identidades de los alumnos y a las distintas posibilidades de comprensión existentes.

Es importante incluir una visión más amplia sobre la vida y las trayectorias individuales de los jóvenes que nos permita analizar sus experiencias sobre las prácticas de evaluación en la Universidad y los efectos de estas prácticas en sus trayectorias formativas; en un contexto tan complejo como lo fue el derivado de la Pandemia.

Consideramos que conocer cómo fueron afectados los estudiantes, por las decisiones que configuraron las prácticas de evaluación, es un compromiso que la Universidad no puede eludir y se vincula a la necesidad de problematizar un ámbito en el que los desafíos no se agotaron con la finalización de la Pandemia.

¹ Proyecto Tipo A N° 2856/0 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. titulado: “Prácticas de evaluación en la Universidad en contexto de Pandemia: huellas de una política en las trayectorias de los estudiantes”.

Referencias bibliográficas

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García – Peñalvo F.J., y Corell Almuzara, A. (2020). Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León (1.1). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3780661>
- Camilloni, A. y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.
- Litwin, Edith. (1998). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En Camilloni, Alicia et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Articulación en el Nivel Superior: una mirada desde la pos pandemia.

Bárbara Soledad Gregorini, UNLa, barbaragregorini@hotmail.com

Dafne Belén Viegas Iglesias, UNLa, dafne.viegasiglesias@gmail.com

Daniela Ximena Danielli, UNLa, danielli.daniela.ximena@gmail.com

Palabras clave: Articulación – Pos Pandemia – Formación – Investigación – Nivel Superior

Contenido

Esta ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación presentado en la convocatoria Amilcar Herrera Universidad Nacional de Lanús (UNLa) 2021 y se titula: “*Articulación entre la UNLa y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de las Regiones Educativas 2 y 5 de la Provincia de Buenos Aires. Puentes y encrucijadas entre los componentes del Nivel Superior Universitario y Terciario/ No Universitario en el tránsito hacia la pos-pandemia.*”.

El estudio que se está llevando a cabo, pretende describir algunas características de los componentes del Nivel Superior, según las siguientes dimensiones: curricular, político-institucional, pedagógico-didáctica y de formación laboral, habilitando la reflexión de articulación entre ambos, en la pos pandemia.

Para ello, se han realizado diversas entrevistas a directivos y docentes de las instituciones con el objetivo de conocer cómo transitaron este período, cuáles fueron los obstáculos encontrados y cómo pudieron avanzar en este escenario.

Como indica la Ley de Educación Superior N°24.521 (1995), la articulación entre niveles es obligatoria. Sin embargo, el trabajo realizado hasta el momento, no refleja dicha articulación.

Las autoras Álvarez, M.C. y Dávila, M. (2005), cuestionan la equidad y calidad educativa diferenciada entre la formación realizada desde los ISFD con la desarrollada en las Universidades. Como primera diferencia se remarca la formación pedagógica extendida en los Institutos contra la formación especializada académica que prima en las Universidades. El análisis de los planes de estudios en ambos niveles es el primer factor a considerar, cuestionando la titulación y posterior salida laboral. Históricamente, ambos sectores educativos se han constituido en circuitos paralelos de formación. Bertoni, M.L. y Cano, D. señalan que:

“Las universidades son consideradas el auténtico camino hacia los niveles más altos del conocimiento y hacia el ejercicio de los roles profesionales más prestigiosos y mejor remunerados.

Los institutos de educación superior no universitarios han sido percibidos como vías menores” (Bertoni, M.L. y Cano, D., 1990, p.11).

Más allá de esta premisa histórica, se considera relevante debatir acerca de las condiciones necesarias para pensar instancias de verdadera articulación entre ambos componentes en este particular contexto. La siguiente afirmación enunciada por un equipo de investigación de la UNLa, menciona:

“(…) una articulación no se resuelve sólo cuando se firman acuerdos

o convenios, sino cuando se constata, en las prácticas concretas de las personas que actúan en las instituciones, nuevas dinámicas; esto es, cuando se verifica la existencia de espacios donde se inscriben las acciones que materializan las redes de relaciones” (Casali, C., 2005) p. 47)

El escenario pos pandemia invita a pensar diferentes formas de comunicación, que conduzca a la comprensión del impacto de lo vivido en esos años en la realidad educativa e institucional. Como también, desarrollar ideas que faciliten el diseño colaborativo de programas de formación encuadrados en las demandas de la sociedad actual, con la mirada y el posicionamiento de los diferentes actores que conforman el Nivel.

El presente Proyecto, promueve la participación de estudiantes, considerando a éstos actores dentro del Nivel, brindando un rol activo en Investigaciones, tomando la Resolución Rectoral N°473 (2022), que establece en su punto 4: estudiantes de la UNLa podrán ser adscriptos en los Equipos de Investigación. A través de una convocatoria, en el marco del Programa de Becas de Estímulo a Vocaciones Científicas, del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), tres estudiantes han presentado sus propios Planes de Trabajo dentro del presente Proyecto. A continuación, se detallan los contenidos base de dichos Planes:

Plan 1 Tomando como punto de partida uno de los objetivos específicos del Proyecto de Investigación, el cual cita “Identificar las problemáticas específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno y su vinculación con los procesos de inclusión educativa”, se desprende el presente Plan, titulado: “Rasgos de la formación docente en inclusión educativa. Puentes y encrucijadas entre los componentes del Nivel Superior. Casos: Lic. en Educación, UNLa y Prof. E. Primaria ISFD N°11, Lanús”. Como objetivo se pretende analizar las particularidades y características de ambos componentes del Nivel Superior, en el marco de la formación docente, en perspectiva de inclusión educativa, en cuanto a la contribución de información que propicien caracterizar las condiciones simbólicas que intervienen en el diseño y planificación para una formación superior entendida dentro de la educación de calidad y la inclusión de los estudiantes, en tanto se enmarca y responde a las características contextuales de los establecimientos educativos.

Ainscow, M. (2005) establece que la mejora de la escuela inclusiva radica en que se debe aprender a aprender de la diferencia, así resulta fundante la necesidad de trabajo inherente con el contexto y su realidad. Ubicado en periodo de pandemia, donde la educación presencial se vio interrumpida y le subsiguieron periodos que se caracterizaron por una deserción y presencia de dificultades en las trayectorias educativas de estudiantes.

Plan 2 El objetivo general del presente Plan es analizar las expectativas de los alumnos de la Licenciatura en Educación de la UNLa y el Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 18 de Banfield, cohorte 2020, en cuanto a la vinculación con los docentes para el periodo pos pandemia, en contraposición al periodo 2020-2021, considerando a partir de la falta de presencialidad y los cambios que esto conlleva, como la implementación de la educación virtual, su posible impacto desde la perspectiva de relaciones sociales, históricas y contextuales.

Plan 3 Este Plan de Trabajo, se titula: “Rasgos de la Construcción Metodológica Docente Post-Pandemia en Nivel Superior (universitario y no universitario) - Casos: 1er Año Lic. en Educación, UNLa y Prof. E. Primaria ISFD N°11, Lanús – 1er Cuatrimestre, 2020/2021/2022”.

Teniendo en cuenta los contextos de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO)(Decreto 297/2020) y Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO) (Decreto 168/2021) y la posterior vuelta a la presencialidad (CFE, Resol 400/2021), en relación a la compleja diversidad que los institutos de educación presentan, el objetivo de este Plan es describir los rasgos de la construcción metodológica de la enseñanza en relación al contenido, al sujeto que aprende y a las finalidades (Edelstein, G., 1996) en el retorno a la semi-presencialidad y presencialidad plena, identificando diversos recursos didácticos (Díaz Barriga, A., 1985) durante la virtualidad.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. (2005) *La mejora de la escuela inclusiva*. Cuadernos de Pedagogía N° 349, págs. 78-83

ÁLVAREZ, M. C. y DÁVILA, M. (2005). “*La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina*”. Documento de trabajo N° 141. Universidad de Belgrano. Buenos Aires.

BERTONI, M. L. y CANO, D. J. (1990), *La educación superior Argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas*, Revista Propuesta Educativa, Año 2, 2, pp. 11-23.

BO de la República Argentina (19/03/2020) Decreto 297/2020 Aislamiento Social Preventivo Obligatorio. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

BO de la República Argentina (12/03/2021) Decreto 168/2021 Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio y Aislamiento Social Preventivo Obligatorio. Disponible en:

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/241830/20210313>

CASALI, C., FARBER, A. y otros (2005). *Cuestiones de Educación Superior*. UNLa, Lanús.

CFE (26/08/2021) Resolución CFE N° 400/2021. Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/08/res_cfe_400-21.pdf

DÍAZ BARRIGA, A. (1985) *Didáctica y curriculum*. Ediciones Nueva, México, D. F.

EDELSTEIN, G. (1996) Un Capítulo Pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo, en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Camilloni y otros, Paidós, Bs. As

LEY N°24.521 (1995), *Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias*.

UNLa (2022), *Resolución Rectoral N°473*. Disponible en: <http://www.unla.edu.ar/documentos/RR473-22ah2022.pdf>

Estrategias de estudio de estudiantes universitarios catamarqueños durante la pandemia

Sánchez Escalante María Celeste - IRES - UNCA - CONICET
msanchezescalante@huma.unca.edu.ar

Florentino
Josefina - IRES - UNCA - CONICET
vitroguay12@gmail.com

Díaz Ana Griselda -UNCA
agdiaz@huma.unca.edu.ar

Palabras clave: universidad, jóvenes, rol docente, tecnología, pandemia

Resumen ampliado

A causa de la pandemia y la virtualización de la enseñanza, durante los años 2020 y 2021, los procesos formativos como campos complejos (Souto, 2009) tuvieron rumbos insospechados que alteraron las formas de enseñar y aprender en la universidad. Esto generó investigaciones que buscaron comprender el fenómeno, y las nuevas posibilidades de reinención de prácticas surgidas debido al traslado obligatorio a entornos virtuales. Una de ellas es el proyecto de investigación “Procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos”, de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), que actualmente se encuentra en su segunda fase de ejecución[1]. Uno de los objetivos específicos que orienta la investigación radica en reconocer las posibilidades, los desafíos sociales y pedagógicos que afrontaron los estudiantes universitarios en el marco de la pandemia. Con este trabajo nos interesa conocer y analizar las estrategias de estudio que utilizaron los estudiantes universitarios catamarqueños, específicamente para resolver dudas o problemas cuando debían estudiar. Además, nos proponemos comprender las diferentes estrategias desplegadas por los y las estudiantes para desarrollar las prácticas de estudio en un contexto social signado por medidas de distanciamiento social en un escenario universitario virtualizado. Cabe mencionar, que entendemos las estrategias de estudio como un plan de acción o dispositivo de actuación intencional que implica destrezas, habilidades (incluidas las que previamente posee el sujeto) y técnicas para desarrollar una tarea que implica procesos cognitivos (Esteban, 2003).

Para el análisis, utilizamos datos recuperados de un cuestionario online autoadministrado aplicado en agosto de 2021. Ese instrumento se diseñó utilizando el software Kobo Collet, y se estructuró en tres dimensiones: condiciones socioeconómicas, posibilidades y problemáticas que influyen en las prácticas pedagógicas, y apoyo institucional. La mayoría de las preguntas fueron de tipo selección única, selección múltiple, rating, jerarquización y, en menor medida, se incluyeron preguntas de tipo texto para completar. Se obtuvo un total de n=1255 respuestas de estudiantes de la universidad. Para esta ocasión, recortamos la muestra a n=1018, lo que significa el 81,1% del total de respuestas distribuidas entre tres facultades: Facultad de Humanidades (45,3%), Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (18%), y Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas (17,7%).

En este trabajo, presentamos el análisis correspondiente a una de las preguntas incluidas en la segunda dimensión del cuestionario (problemáticas que influyen en las prácticas pedagógicas) del bloque prácticas de estudio. Analizamos los resultados obtenidos de la pregunta *Cuando tienes alguna duda o problema al momento de estudiar ¿cómo lo resuelves?* Se trata de una pregunta de respuesta de opción múltiple. En el cuestionario se incluyeron cinco posibles respuestas entre las que debían elegir de forma obligatoria con qué frecuencia realiza las siguientes acciones: a) Consulto al docente de cátedra; b) Consulto al Jef@ de Trabajos Prácticos; c) Consulto a estudiantes que integran el equipo de cátedra; d)

Resuelvo las dudas con mis compañeros; e) Primero busco en internet. Cada respuesta estaba incluida en una tabla que permitía identificar la frecuencia con la que el/la estudiante realizaba este tipo de acciones para resolver sus dudas al momento de estudiar (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, siempre). Para analizar estos datos y ampliar las interpretaciones, recuperamos información obtenida de la tercera dimensión del cuestionario: el *apoyo institucional*, en la que se incluyó la pregunta abierta mediante la cual se solicitó al estudiantado que escriba *qué acciones podemos replantear los docentes para mejorar su trayecto de formación*.

A continuación, describimos los resultados obtenidos en el marco de la pregunta que indagó sobre las prácticas de estudio. En esta instancia referenciamos los resultados vinculados a las acciones de estudio que los y las estudiantes de las tres facultades tomadas como muestra realizaron con mayor frecuencia. Y de forma posterior, debido a su representatividad, ampliaremos la reflexión recuperando algunas de las expresiones de los estudiantes que contribuyen a replantear las acciones de los docentes para mejorar los trayectos de formación.

Ante una duda al momento de estudiar, la frecuencia algunas veces obtuvo el mayor porcentaje en las opciones: **consulta al docente de cátedra** (33,13%), **consulta Jef@ de Trabajo Prácticos o Ayudante docente** (27,3%) y **consulta a los estudiantes que integran el equipo de cátedra** (25,8%). Las acciones restantes, en cambio, obtuvieron resultados más altos en la frecuencia muchas veces; los estudiantes reconocen que muchas veces eligen primero **buscar en internet** (28,9%) y también **consultar con sus compañeros** (37,2%).

Estos resultados dan cuenta, tanto de aspectos positivos en torno a los vínculos entre estudiantes ante alguna dificultad, como de desafíos ante una minoría que recurre al profesor frente a un problema y, el rol que juegan las tecnologías en la construcción del conocimiento. Los datos expresan que un 66,1% de estudiantes muchas veces resuelven dudas sin recurrir a los docentes o equipos de cátedra. Entre las expresiones de aquellos sobre acciones de los docentes, nos encontramos con algunas respuestas que ayudan a interpretar estos números: "A la hora de responder consultas (...) se hace difícil encontrarlos [a los docentes] o que respondan (antes se podía charlar en los pasillos, ir a buscarlos al departamento, etc.)". Otros reconocen necesario "Brindar más clases de consultas, responder los mails de las dudas de los alumnos", "Mejorar la comunicación y responder consultas online".

La falta de encuentros físicos, como de espacios de atención por parte de los docentes en entornos virtuales, es una razón expresada por los jóvenes que buscan otras estrategias para resolver sus dudas. Esto lleva a preguntarnos ¿cómo se pueden mejorar las prácticas?, ¿qué rol juega el docente en la construcción del conocimiento (y particularmente las estrategias de estudio) para/con el estudiante? Si las estrategias de apoyo, red de contención entre iguales y la resolución a partir de búsquedas en internet dejan de lado al profesional especializado en la enseñanza, entonces consideramos necesario que los docentes pongamos en valor las formas en que los estudiantes desarrollan, construyen y sostienen las prácticas de estudio fortaleciéndolas para acompañar la continuidad de sus trayectos formativos.

A fin de acercarnos a nuevos interrogantes para la continuidad de nuestra investigación, la reflexión sobre las estrategias de estudio y su relación con las expresiones de los estudiantes, nos lleva a preguntarnos ¿qué dudas resuelven con cada uno de estos actores? ¿cómo construyen el conocimiento entre compañeros? ¿Cuál es el rol del docente en las prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología? Asimismo, ¿qué metodologías utilizan los estudiantes para resolver dificultades desde internet?, y además, si estos modos son enseñados por los profesores o recurren a conocimientos previos e intuitivos. Con todo, pretendemos aportar respuestas al interrogante: ¿qué roles deberían ocupar las tecnologías y los docentes en las prácticas áulicas para que sean significativos en la construcción del conocimiento?

Referencias bibliográficas

- Esteban, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la educación a distancia (EAD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 3(7). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/25371>
- Souto, M. (2009) Complejidad y formación docente. En J. Yuni (comp.) La formación docente complejidades y ausencias (pp. 13-26). Córdoba: Brujas

[1] El proyecto sobre el que se realiza este trabajo comenzó en el 2021 y prevé tres fases de desarrollo. Nuestra intervención parte del análisis descriptivo de la primera, ya finalizada. Actualmente, continúa en desarrollo la segunda etapa que consta de la selección de prácticas de enseñanza innovadoras, su reconstrucción y la realización de entrevistas a grupos focales de estudiantes.

Estudiantes de formación docente y pandemia: las dificultades en sus trayectorias. El caso de la FED- UNCuyo

Jorge Alejandro Asso, Facultad de Educación- UNCuyo, jorgeasso2@gmail.com

Ana Claudia Elgueta, Facultad de Educación- UNCuyo, anaelgueta@yahoo.com.ar

María Gabriela Herrera, Facultad de Educación- UNCuyo, mgabih@gmail.com

Palabras clave: trayectoria estudiantil- formación docente- desigualdades sociales y educativas

Contenido

Durante los años 2020 y 2021 vivimos un período de pandemia sin precedentes. El COVID-19 hizo que desde el año 2020 se cambiase la presencialidad en las instituciones educativas, se pasó durante dos ciclos lectivos consecutivos del trabajo presencial en las aulas a una instancia de trabajo virtual producto de la emergencia epidemiológica que imposibilitó el contacto cara a cara. Asistimos a una educación virtual en emergencia sociosanitaria, que impactó en todo el sistema educativo. Nuestra Facultad de Educación y la UNCuyo no fue ajena a estos cambios, los que tuvimos que aplicar de repente.

Esta situación impidió el cursado presencial en la Universidad, acarreado un sinnúmero de consecuencias para este nivel educativo.

Estos cambios se sumaron a desigualdades materiales de conectividad existentes previamente para un importante sector de nuestros/as estudiantes que ahora, tenían que estudiar desde sus casas. Esto trajo consecuencias que dificultaron el cursado propuesto por plataforma, llevándolos en muchos casos a desertar la carrera prematuramente. También produjo cambios en las condiciones laborales de docentes de las universidades: recarga en algunos aspectos ligados al uso de las plataformas educativas para

realización de sus clases y trabajos prácticos sin recursos suficientes para hacer frente a esta tarea. Así la casa se transformó en una oficina/ salón de clases improvisada, favoreciendo la precarización laboral y se generando nuevas enfermedades laborales relacionadas con el trabajo virtual.

Ante este panorama -especialmente ligado a las trayectorias de nuestros estudiantes en dicho periodo- surgen algunos interrogantes:

¿Cómo transitaron los estudiantes de la FED la pandemia? ¿Cuáles fueron sus condiciones de aprendizaje y trayectorias educativas? ¿El uso de la tecnología en la pandemia vino a democratizar el acceso al conocimiento y al derecho a la educación? ¿La escuela en la casa se traduce en una ampliación de derechos? Por lo tanto esta investigación busca conocer cómo impactó la pandemia en las asignaturas, cómo transitaron dicho período docentes y estudiantes y cuáles fueron las consecuencias derivadas de todo este proceso.

Esta ponencia se basa en resultados parciales del proyecto de investigación “Voces y prácticas de docentes de la Facultad de Educación (FED) durante la pandemia por COVID-19. Aproximación a un diagnóstico socio-educativo” financiado por la SIIP- UNCuyo y dirigido por la Dra. María Laura Raía.

Resultados parciales

Ponemos aquí el foco en el análisis de las entrevistas realizadas a profesores y profesoras de la FED acerca de las trayectorias de estudiantes durante los años más complejos de la pandemia (2020 y 2021) analizando cómo fue ese cursado y cómo transcurrieron los estudiantes en cada espacio curricular, revisando los factores obstaculizadores y favorecedores de su paso por las carreras.

En este resumen solamente presentaremos algunos testimonios relacionados con el primer periodo de la pandemia (2020):

Las trayectorias de estudiantes durante el 2020 en la FED

El 20-3-2020 a través del Decreto 297/2020 el Gobierno Nacional dispuso el aislamiento social preventivo y obligatorio para evitar la circulación y el contagio del virus COVID-19. Establece el AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO (ASPO) Este fue el periodo más complejo al momento de dictar clases ya que toda la actividad en la Facultad mutó a la virtualidad y en los distintos espacios curriculares se tuvo que transformar la manera de dictar clases de manera rotunda.

Si pensamos en los procesos de virtualización de la educación formal durante el ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) y en DISPO (distanciamiento social preventivo y obligatorio) en Argentina resulta ineludible analizar la “brecha digital” entre los distintos sectores sociales (Kessler, 2014) y otros autores (Dussel, Ferrante, Pulfer et al, 2020)

Si tomamos las entrevistas realizadas a colegas que dictaron sus clases durante el periodo del ASPO en la FED surgen algunos datos significativos respecto de las trayectorias de sus estudiantes durante dicho periodo cuando indagamos: ¿cuántos estudiantes regularizaron y cuántos promocionaron al final del año 2020? ¿Cuántos entraban en las clases virtuales?:

“● *Carreras especiales: 77 estudiantes en planillas de regularidad el 53.25 % logró la regularidad, el 22,07% quedaron no regulares y el 24.68% recursantes, este dato sí es relevante porque jamás pasó del 5 y 8 %, consideramos que los estudiantes dejaron de cursar.*

● *Licenciatura 32 estudiantes en planillas de regularidad: el 62.5 % logró regularidad, el 21.87% quedó no regular y el 15.63% recursa este número también es alto, en relación al 2019.*

Optamos por la modalidad asincrónica, solo tuvimos tres clases sincrónicas con un alto porcentaje de estudiante, pero no prendían la cámara y mucho menos el micrófono...” (equipo de Psicología- carrera Lic en Terapia del Lenguaje)

Se observan que los porcentajes de regularidad están cerca de la mitad de los listados, teniendo grandes dificultades para tener clases virtuales –muchas veces ligado a las dificultades de conectividad de profesores y estudiantes- entre otras problemáticas, lo que ampliaba el porcentaje de estudiantes no regulares y recursantes.

En el caso de los talleres, los porcentajes de no regulares y recursantes fue mayor que en otras asignaturas. Esto se ve con claridad en algunos resultados que muestran el equipo del Taller de Práctica Profesional I: Escuela y Comunidad:

“Revisando los números de ese año el porcentaje del total de regulares/ promovidos (porque nuestro taller es promocional) por comisión fue el siguiente:

1ro 1ra TM: 45,94%

1ero 3ra TT: 39,43%

1ero 5ta TT: 37,93%

El % de estudiantes no regulares en 1ero 1ra TM fue del 18%. Y hubo un 36,06% de estudiantes que abandonaron.

El % de estudiantes no regulares en 1ero 3ra TT fue del 15,11%. Y hubo un 45,46% de estudiantes que abandonaron.

El % de estudiantes no regulares en 1ero 5ra TT fue del 16%. Y hubo un 46,07% de estudiantes que abandonaron” (equipo del Taller de Práctica Profesional I- carrera de educación primaria y carreras especiales)

A modo de conclusión

Si bien hemos presentado solamente algunos testimonios de todas las entrevistas que realizamos durante el trabajo de campo, podemos observar que las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la FED se vieron afectadas por el ASPO, DISPO y la educación mediante plataformas profundizando las desigualdades socioeducativas. En este sentido distintos autores (Arata, 2020; Birgin, 2020; Anderete Schwal, 2021) demostraron un crecimiento sostenido de las desigualdades educativas en dicho periodo.

Las consecuencias de la pandemia afectaron directamente las trayectorias académicas de nuestros estudiantes en la FED, provocando consecuencias directas en la permanencia en sus carreras ya que un porcentaje importante no pudo continuar o retomó al finalizar la pandemia (recién en 2022 o 2023)

Referencias bibliográficas

- ANDERETE SCHWAL, M. (2021) Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. En Revista Andina de Educación 4(1) (2021) 5-10. ISSN: 2631-2816.
- ARATA, N. (2020) La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En En Pensar la educación en tiempos de pandemia. Inés Dussel, Patricia Ferrante y
- Darío Pulfer (compiladores) UNIPE Editorial Universitaria. CABA. ISBN 978-987-3805-51-6.
- BIRGIN, A (2020) Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación Docente. En Pensar la educación en tiempos de pandemia. Inés Dussel, Patricia Ferrante

y Darío Pulfer (compiladores) UNIPE Editorial Universitaria. CABA. ISBN 978-987-3805-51-6

DUSSEL, I, FERRANTE, P. y PULFER, D. (compiladores) (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia. UNIPE Editorial Universitaria. CABA. ISBN 978-987-3805-51-6.

El laboratorio, territorio formativo en la Documentología.

José Luis Garay Broggi, Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, garaybroggijseluis@gmail.com

Emilia Gabriela Bruquetas Correa, Instituto de Ciencias Criminalísticas y Criminología, Universidad Nacional del Nordeste, gabrielabruquetas@gmail.com

Aníbal Roque Bar, Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, anibalrbar@hum.unne.edu.ar

Palabras clave: formación, Documentología, territorios, disciplinas, laboratorio.

Contenido

La presente se encuadra en un proyecto de investigación titulado “La actividad tecnocientífica en diversos ámbitos disciplinares. Una mirada sobre los sujetos y sus prácticas”; llevado adelante por el Grupo de Estudios en Disciplinas y Formación disciplinar de la UNNE. En él abordamos la configuración disciplinar y los procesos formativos de diversas disciplinas.

En esta presentación enfatizamos en la formación de los estudiantes de Criminalística, particularmente en el área de la Documentología. En este tenor, determinamos que la formación se constituye en dos territorios formativos: el *aula-clase* y el *aula-pericial* (Garay Broggi, Bruquetas Correa y Bar, 2023). El primer territorio es un espacio de acercamiento al objeto de estudio, el documento, desde una perspectiva teórica y dialogada. En el segundo territorio, la aproximación se realiza desde lo empírico, con un objeto diseñado y ofrecido por el docente al estudiante, donde se recrean las vivencias de la práctica profesional en el aula.

La propuesta de territorios de la formación comprende el *locus* o espacio en el que se desarrolla la formación disciplinar, y se sustancian las interacciones de la tríada formativa (Flores y Bar, 2019a; 2019b). Los autores enfatizan en la formación de los biólogos y los territorios en los que se desarrolla. Destacamos el laboratorio como aspecto que resultaría común con la Documentología, que presenta técnicas fundamentadas en la Química y la Física, que precisan de un espacio para tal menester. Sin embargo, en la formación de los estudiantes, el contacto con el laboratorio se simplifica y reduce a un espacio simbólico del aula-clase, debido a condiciones institucionales; y sólo se replican algunas técnicas en el aula-pericial (Garay Broggi *et al.*, 2023).

Por lo anterior, nos proponemos revisar los modos en los que el laboratorio se convierte en un espacio simbólico del aula-clase, así como las formas en que docentes y estudiantes se acercan a las experiencias del laboratorio documentológico.

Para responder al objetivo hemos realizado un estudio de casos. Seguimos la línea de Yin (1981; 2013), quien considera que estos abordajes aportan datos relevantes cuando se analiza al objeto en su contexto. Asimismo, permite el cruzamiento de un gran volumen de información proveniente de diversas fuentes, mediante la implementación de múltiples instrumentos. En este sentido, efectuamos entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes del área de Documentología de una Universidad pública argentina. Para facilitar la triangulación de la información realizamos observaciones participantes, del cursado de asignaturas dedicadas a la formación de esta área, en la licenciatura en Criminalística de la Universidad.

La Documentología amalgama un conjunto de técnicas que enfatizan en algún aspecto del documento. En este tenor, el análisis de la tinta y el soporte precisa de instrumentales analíticos al efecto. En las clases los estudiantes replican aquellos estudios que utilizan artefactos transportables y de fácil acceso. Sin embargo, las docentes señalan que requieren de un lugar dedicado a tal menester, con acceso a mayor cantidad y diversidad de dispositivos.

... el año anterior cuando tuvimos [...] 45 cursantes, hicimos práctica de laboratorio, que ya no se pudo replicar con 70 cursantes... (Docente 1, 2019)

... me gustaría tener un espacio para poder hacer todas las prácticas, por ejemplo, observación con microscopio [...] Se necesita tener un espacio, como un laboratorio, para poder ejercer la práctica. (Docente 2, 2019)

...una de las debilidades es lo precario que tenemos, lo que es no contar con un laboratorio adecuado [...] si bien hay un laboratorio acá, pero no tenemos ese acceso, además, por la cantidad de alumnos... (Docente 3, 2019)

Las docentes remarcan la carencia del espacio y el limitado acceso a materiales para ejecutar las prácticas. Asimismo, la cantidad de estudiantes condiciona la realización de dichas tareas, en tanto tienen grupos de 40 a 90 cursantes, y las cátedras están compuestas por tres, dos y hasta una sola profesora.

García del Dujo y Muñoz Rodríguez (2004) señalan que sujeto y espacio “se encuentran intrínsecamente relacionados” (p. 260). A su vez, en esta dinámica el sujeto construye una identidad con el espacio, dotándolo de significado a éste y a los objetos emplazados, constituyendo una experiencia territorial (Muñoz Rodríguez, 2009). La falta de un laboratorio documentológico, obtura las oportunidades del estudiante para construir esa identidad y una *praxis* específica de dichas actividades. Sin embargo, docentes y estudiantes, implementan diversas estrategias para acercar o acercarse al laboratorio.

... me fui una vez a Agrarias, cuando andaba con el tema de la fibra, todo eso, yo veía que era un aula mucho más grande que [...] cada uno tenía su microscopio (Docente 3, 2019)

... en agosto comencé a hacer las pasantías del gabinete científico judicial [...] poder ir al lugar de los hechos, y que un profesional te esté enseñando... (Estudiante 1, 2019)

Lo hago en Ciencias Exactas, porque ahí tienen más material, tiene un laboratorio más grande. (Estudiante 2, 2019)

Ella está en el, está en la... en la UFIE [...] ella me mostró que [...] puede identificar trazos de bolígrafos con un instrumental que tiene una luz infrarroja con filtro verde. (Estudiante 3, 2019)

Desde las observaciones y las entrevistas, las docentes procuran acercarse a los estudiantes, las experiencias de laboratorios de distintas unidades académicas de la Universidad e instituciones estatales. En este sentido, invitan al personal de dichos laboratorios para que compartan sus prácticas en el salón de clase. Por su parte, los estudiantes aprovechan las ofertas de actividades tales como:

prácticas profesionales, adscripciones, extensión e investigación; para insertarse en algún laboratorio constituido. En estos casos, el sujeto en formación vivencia la práctica del laboratorio, y recorre un proceso formativo en dicho territorio.

En conclusión, las docentes reconocen las limitaciones institucionales que cuentan para acercar el objeto y los saberes de la disciplina. No obstante, se interpela al estudiante a que avance más allá de lo brindado en el cursado, que dirija su formación e incorpore las vivencias del laboratorio. Así, él busca completar esta vacancia en su formación, insertándose en diferentes instituciones, lo que le impacta tanto en lo académico como en lo emocional, con el correspondiente asombro al corporizar la práctica de las técnicas que aprendió en el aula-clase.

Referencias bibliográficas

Flores, M. L., y Bar, A. R. (2019a). Formar para Investigar en Biología. Obtenido de Acta Académica: <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1440>

Flores, M. L., y Bar, A. R. (2019b). Los territorios de la formación para la investigación en biología. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 10(29), 67-85. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.523>

Garay Broggi, J. L., Bruquetas Correa, E. G. y Bar, A. R. (2023). La configuración de la tríada formativa en los territorios de la formación en Documentología. Relaciones entre sí y con el contexto de aplicación. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, (31), 3-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8536785.pdf>

García del Dujo, Á. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista española de pedagogía*, (228), 257-278. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4120/PedagogiaDeLosEspacio.pdf?sequence=1>

Muñoz Rodríguez, J. M. (2009). Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista portuguesa de pedagogía*, (43-1), 5-25. doi: https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_1

Yin, R. (1981). The Case Study as Serious Research Strategy. *Knowledge: Cration, Difussion, Utilization*, 3(1), 97-114.

Yin, R. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332. doi:10.1177/1356389013497081

Las regulaciones en torno a la docencia en la Universidad Nacional de Tucumán durante la pandemia COVID-19 (2020-2021)

**Mariana Brandoni, Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán,
mariana.brandoni@filo.unt.edu.ar**

**Maria Sofía Gargiulo, Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán,
profegargiulo@gamil.com**

**Fernanda María Marcehese, Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán,
fermarchese85@gmail.com**

Palabras clave: Docencia Universitaria - Regulaciones - Pandemia

Esta ponencia se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación *Alteraciones y continuidades en las prácticas académicas de docentes universitarios en el contexto de postpandemia. Un estudio en la Universidad Nacional de Tucumán*. Es necesario y urgente conocer cómo fue configurándose el espacio universitario en la pandemia de COVID-19 y la postpandemia. Lo es respecto a la posibilidad de ofrecer nuevas perspectivas de análisis que contribuyan a la comprensión de las rupturas y/o continuidades experimentadas por nuestro sistema universitario. Esta pandemia, en un mundo globalizado y hegemonizado por el neoliberalismo, expuso con mayor crudeza las desigualdades ya existentes y su crecimiento exponencial en años recientes, así como situaciones no deseadas con relación a los vínculos sociales y a la relación con el ambiente. La pandemia COVID-19 constituyó un “*hecho social total*”. Así lo denominó Ignacio Ramonet en su artículo “*La pandemia y el sistema mundo*”, publicado en *Le Monde Diplomatique* en abril de 2020 apelando a un concepto acuñado por el sociólogo y antropólogo francés Marcel Mauss para referirse a aquellos fenómenos que ponen en juego la totalidad de las dimensiones de lo social. Su impacto fue de tal intensidad que ya provocó cambios profundos, al tiempo que otros cambios se encuentran en proceso de desarrollo en vastas dimensiones de lo social. La emergencia de la situación sanitaria a escala global, la irrupción sin previo aviso y la inmediatez de la acción desencadenó múltiples respuestas, en gran parte, signadas por la experimentación, el ensayo y error, pero fueron respuestas nuevas a problemas también nuevos en el marco de las culturas institucionales universitarias. En lo que refiere a la Educación Superior, en ese contexto se asiste a una migración, casi forzada, hacia la modalidad virtual. En América Latina, el acceso de estudiantes a las tecnologías y plataformas deja por fuera a un 25% de estudiantes e instituciones del nivel superior (IESALC, 2020-Verónica Walker). El carácter disruptivo de ese momento histórico signado por el ASPO y DISPO, en términos globales, ha obligado a las universidades a reconfigurar la vida académica, apareciendo nuevas formas de enseñar y aprender, de formarse, de investigar y gestionar. En definitiva, nuevas formas de circulación y producción de conocimientos condicionadas por las circunstancias. Resulta entonces muy relevante describir y analizar las prácticas y modos de actuar que ponen en juego distintos colectivos que conviven en las universidades, cuáles son los nuevos vínculos con el saber, lo social y lo político que se fueron instalando. Ante la evidencia de que los modos de ser académicos universitarios experimentaron alteraciones significativas, se vuelve imperioso interrogarnos acerca de los sentidos que adquirió el oficio y el modo en que se manifiesta. El trabajo académico del profesorado en las universidades tiene un espacio-tiempo más allá de las paredes de la institución. Es un espacio tiempo en el que, al igual que sucede en las aulas físicas y espacios académicos tradicionales, se producen encuentros interpersonales en torno a conocimientos y saberes. Entonces, es necesario indagar qué características asumió este encuentro, cuáles fueron las respuestas que se ensayaron en las universidades y cómo incidieron en el desenvolvimiento de la profesión académica.

El proyecto se propone indagar en aquellas alteraciones y continuidades que pueden identificarse en las prácticas académicas de docentes universitarios de la Universidad Nacional de Tucumán en el contexto de postpandemia, con relación al contexto de excepcionalidad vivido durante la pandemia COVID-19 (2020-2021). Así formulado, el problema a investigar admite como interrogantes ¿Cuáles son las prácticas emergentes vinculadas a la docencia que pueden identificarse en el profesorado universitario de la UNT en tiempos de postpandemia? ¿Qué rasgos asumen las actuales prácticas de docencia vinculadas a la enseñanza y a la formación docente en el profesorado universitario de la UNT? ¿Cuáles

son las percepciones que tiene el profesorado universitario de la UNT acerca de sus prácticas docentes y/o de sus procesos de formación pedagógica en el actual contexto? ¿Qué sentido le otorga la docencia universitaria de la UNT a sus prácticas docentes y de formación pedagógica en el contexto de postpandemia? Como objetivos se plantea indagar las características que asumieron las prácticas de la docencia universitaria de la UNT en el contexto de pandemia de COVID-19 para identificar alteraciones y/o continuidades en el presente, describir y analizar las prácticas emergentes en torno a la docencia y a la formación pedagógica del profesorado de la UNT en el contexto actual de postpandemia, a fin de determinar el modo en que se configuran las actuales prácticas académicas del profesorado universitario. En este sentido la pregunta por cómo fue configurándose el espacio universitario en la pandemia y en la postpandemia, ofrece nuevas perspectivas de análisis que contribuyen a la comprensión de las rupturas y/o continuidades experimentadas en el sistema universitario.

Esta ponencia se centra en una de las líneas de indagación que se iniciaron en el marco del proyecto de investigación citado. La misma tiene por objetivo indagar en los antecedentes normativos a nivel nacional, jurisdiccional e institucional que circularon durante el período de pandemia en la UNT. Posteriormente, explorar la normativa del período pospandemia, en un análisis documental, comparativo, contextualizado e historizado, que nos aproxime a identificar algunos rasgos que den cuenta de alteraciones y continuidades en las prácticas académicas en la docencia universitaria. En primer momento de aproximación, se buscaron, seleccionaron y analizaron las normativas, poniendo la mirada en las prácticas de la docencia vinculadas a la enseñanza y a la formación pedagógica. En un segundo momento, se construyeron tres categorías de análisis, a saber: derecho, gobierno e institución (UNT y cátedra). Realizándose una primera aproximación conceptual y operacional a las mismas. De esta manera, por derecho nos referimos al derecho a la salud, al trabajo y a la educación, donde el docente es concebido de manera integral, como paciente, trabajador y agente de educación. Esta categoría pone de relieve la importancia de un Estado social garante de estos derechos. La categoría gobierno alude al gobierno de la educación y al marco regulatorio emanado de instituciones tales como el Consejo Federal de Educación, Ministerios Nacionales (Salud, Trabajo y Educación), Consejo Interuniversitario Nacional, Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, que en ese contexto de excepcionalidad, fueron regulando las prácticas en pos de garantizar aquellos derechos. En el marco de esas regulaciones, para el caso de las Universidades, la preservación del principio de autonomía universitaria debió ser teniendo en cuenta. Es interesante pensar que esta categoría permite mirar el entramado de poder que sustenta a la Universidad. La categoría institución se refiere a todo el marco regulatorio institucional de la UNT y sus unidades académicas. También incluye las prácticas de enseñanza propiamente dichas desde su dimensión política, es decir, cuando se entran con las políticas públicas, para garantizar derechos y sostener la continuidad académica.

Referencias bibliográficas

Walker, V. (2020). Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio. *Revista Argonautas*, 10, (15), 16-30.

Habilidades Socioemocionales: Estrategias Epistémicas en Trayectorias Universitarias

Mónica Fornasari, Facultad de Psicología, UNC, monica.fornasari@unc.edu.ar

Marisabel Oviedo, Facultad de Psicología, UNC, maoviedo@unc.edu.ar

Palabras clave: Habilidades Socioemocionales – Estrategias Epistémicas – Trayectorias Universitarias.

Resumen ampliado

Desde esta investigación empírica “Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, UNC” (Fornasari y Maldonado, Proyecto Formar, SECyT 2020-2022), con metodología mixta, y una muestra conformada por 306 estudiantes de Psicología, identificamos aquellas habilidades socioemocionales (HSE) y los factores socioculturales que posibilitan su permanencia en los estudios universitarios. Nuestros objetivos se focalizaron en comprender los trayectos académicos de los estudiantes, sus travesías educativas y sus habilidades socioemocionales (HSE) para afrontar los procesos de aprendizajes en la universidad.

La información cualitativa/interpretativa sobre HSE, recabada en seis entrevistas individuales y once grupos focales, evidenció los procesos psicoeducativos que forman sujetos epistémicos, autónomos y protagonistas de sus aprendizajes, desde las condiciones contextuales, institucionales y subjetivas, que interfieren o favorecen sus trayectorias/travesías universitarias.

En las **dimensiones contextuales** indagamos sobre las condiciones “presencialidad/virtualidad”. Los entrevistados manifestaron que resultaron difíciles, complejas e inciertas, pero posibles cuando hay deseos y metas por alcanzar. Identificamos tres momentos para acomodarse a las nuevas lógicas de cursado: *primer momento* (año 2020), vinculado a las necesidades de organizarse, a partir de los recursos disponibles para ambientarse a las nuevas reconfiguraciones espaciales, temporales y vinculares; *segundo momento* (año 2021), relacionado al proceso de aprender, expresaron mayor seguridad, al incorporar herramientas de estudios adaptadas a las modalidades virtuales; y *tercer momento* (año 2022), caracterizado como emocionalmente intenso, por retornar a las aulas, con reorganizaciones temporales, espaciales, vinculares y académicas, necesarias para la presencialidad.

Sobre las trayectorias educativas previas para afrontar la transición presencialidad/virtualidad, lo vivieron como algo nuevo y efímero: *“a medida que fue pasando el tiempo me di cuenta cuánto necesitaba la rutina que marca ir a la escuela”* (ingresantes, 2021). Identificaron la presencialidad escolar como un organizador de la vida cotidiana. Sobre los aprendizajes escolares, coincidieron que *“hicieron los trabajos para aprobar”*, lo cual, contrastaba con el ingreso universitario: *“no veníamos acostumbrados a leer tanto, y cuando nos encontramos con el libro del ingreso fue un gran cambio”* (ingresantes, 2021). En grupos focales, expresaron que la pandemia fue una *“oportunidad”* para sostener el cursado: *“En el 2020, hice lo que pude. Todos estábamos pasando un momento rarísimo. Aun así, terminé muy bien el año, pero no saqué ningún final. En el 2021 decidí volverme a Córdoba y seguir la carrera de manera virtual”* (estudiantes, egreso, 2021).

Para Fornasari (2021) los encuentros virtuales inauguran experiencias psicoeducativas, provocan mutaciones en las enseñanzas tradicionales, con nuevas lógicas en el acontecer educativo: *“costó reemplazar la rutina del viaje del colectivo por la rutina del hogar, el aula por el AVP; el cara a cara por cuadraditos, donde la mayor parte del tiempo veíamos una fotografía en lugar de un rostro amigable”* (estudiante, permanencia, 2021). Bar-On (1997) considera que las capacidades básicas expresan optimismo, autorrealización, independencia emocional y responsabilidad social. Al transitar

por diferentes lógicas, los/as estudiantes realizaron revisiones, ajustes y acomodaciones para afrontar cambios personales, sociales y culturales, de forma realista y flexible. Fornasari (2021) afirma que el acontecimiento psicoeducativo requiere capacidades de atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad y vulnerabilidad subjetiva, más allá de la acción, la práctica o la técnica que la acompaña. Respecto a las HSE, visualizamos posicionamientos positivos, creativos y empáticos para afrontar lo disruptivo, identificar dificultades, expresar malestar, pedir ayuda, y tomar decisiones para alcanzar sus metas.

En las **dimensiones académicas institucionales**, los/as estudiantes refieren a su participación en espacios institucionales de acompañamiento a las trayectorias: *“Estoy haciendo el acompañamiento de Profipe, y me parece muy bueno, me sirvió para desahogarme de los problemas que tengo en la institución, pero también para reflexionar sobre cómo resolverlos”*; *“Algo que favoreció mi permanencia en la facultad fue, desde mí ingreso, una profe que me alienta a seguir y continuar, es como una madrina”* (estudiantes, permanencia, 2021). En estos espacios de asistencia/orientación psicoeducativa se esclarecen las dificultades en las trayectorias académicas, para potenciar recursos epistémicos, sociales y emocionales, como anclajes para la toma de decisiones, referidos a lo vocacional/profesional a lo largo de la carrera.

Sobre las HSE encontramos recursos para afrontar situaciones nuevas, inéditas y estresantes, manifestando flexibilidad para incorporar estrategias que permitan permanecer y sostener la cursada: *“con respecto a la pandemia, al principio fue muy duro, porque veníamos con la modalidad presencial, estar en la Facu, con los compas, con los profes, pero pasado el tiempo me acostumbré y me fue más grato, aprendí a organizarme y administrar mejor mis tiempos”*; *“empecé a organizarme mejor y tomar la decisión, de estas sí las puedo hacer, y estas no, porque si no era demasiado estresante, me pongo las metas, pero que sean coherentes a mis posibilidades, a mis actividades”* (grupo focal, egreso, 2021).

Recuperaron las experiencias de compartir con sus pares, en relación a la presencialidad remota y el retorno a la presencialidad física: *“Cuando tengo dos parciales en la misma semana, me causa estrés y ansiedad, no sé si llego a saber todo, y después regulo estas emociones hablando en los grupos de estudio, por ejemplo, el grupo que tengo con las chicas, son confiables, como que estamos en la misma y te sentís acompañada”*. Para Bar-On (1997) esta capacidad para discernir y transformar lo conflictivo, tomar iniciativas, planificar, establecer metas a corto y mediano plazo, autorregulación de impulsos y emociones, evidencian HSE de planificación, y de manejo del estrés.

Respecto a las **dimensiones subjetivas**, las tramas vinculares resultaron un factor clave para sostener los procesos académicos (Maldonado y Fornasari, 2021). Sobre HSE para favorecer aprendizajes colectivos, reconocieron encuentros de empatía, afecto y solidaridad entre pares para conformar grupalidad, a pesar del contexto de pandemia, logrando un equilibrio entre sus componentes intra e interpersonales (Bar-On, 1997): *“Estudiar en grupo, en los Meet, hacemos repaso previo al parcial, nos apoyamos y acompañamos cuando a uno le va mal, el resto lo alentamos a seguir, a no abandonar”* (grupo focal, 2021). Aprender a tolerar ansiedades, frustraciones, desconciertos y confusiones por los conflictos cognitivos y vinculares, fortalece las integraciones socioeducativas desde diversas perspectivas (Maldonado y Fornasari, 2021). La pertenencia se constituye en factor protector para sostener las trayectorias académicas.

Como conclusiones, desarrollar HSE como estrategias epistémicas permite avanzar y culminar la carrera. Ser estudiantes universitarios, demanda sujetos participativos, activos y protagónicos. Un oficio con múltiples aristas, sin un itinerario preciso; con procesos flexibles, dinámicos y cambiantes, auto

regulados, en interacciones con grupos de referencia. Implica interjuegos complejos entre expectativas y representaciones sobre las trayectorias académicas en nuevos escenarios universitarios. Las políticas con calidad educativa, requieren escenarios académicos complejos, éticos, saludables y transformadores.

Referencias

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Fornasari M. (2021). La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales*, Año 23, N° 52, 3-15. ISSN 2007-1205. Universidad Autónoma de Nuevo León. Enero-Junio 2021. México.

Maldonado H. y Fornasari M. (Comps.) (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Educación Superior y Discapacidad. Reflexiones acerca del ingreso en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Betiana Elizabeth Olivero UNRC bolivero@gmail.com

Jorge Emilio Faino UNRC emiliofaino@gmail.com

Palabras clave: Universidad, discapacidad, ingreso

Contenido

La universalización de la educación superior reafirma el derecho de todos los habitantes del país a acceder a una formación en este nivel educativo. En este sentido, la inclusión es condición fundamental para que exista democratización, entendida como "... la voluntad política de abrir canales, circuitos o niveles a nuevos actores del sistema que históricamente no habían accedido" (Mollis, 2019, p. 55). Sin embargo, en lo que respecta a las personas en situación de discapacidad que transitan la Universidad, existen fuertes luchas para el reconocimiento de sus derechos, enmarcados en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), los que refieren al acceso, a la participación y a la consecución de logros para una plena inclusión (Ainscow y Echeita, 2011).

En este contexto, es objetivo de este escrito presentar algunos análisis aproximativos en base al trabajo de investigación que se enmarca en el proyecto denominado "Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Del texto a la práctica", aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Resolución Rectoral N° 083/2020, en el cual interesa estudiar la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC), analizando la normativa vigente, la recontextualización de dicha normativa a nivel institucional y pedagógico, así como los diversos

dispositivos que se ponen en práctica para posibilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de este grupo poblacional. El marco metodológico corresponde al enfoque cualitativo. Los procedimientos seleccionados para la recolección de información son la entrevista en profundidad, el análisis de documentos, el análisis de datos estadísticos, entre otros.

Para el presente trabajo sólo se recuperará el análisis estadístico, entendiendo que estos referentes son necesarios “... en investigaciones cualitativas que, por ejemplo, demandan caracterizar con material cuantitativo el contexto o el entorno del caso elegido” (Sirvent y Rigal, 2015, p. 11) con el objetivo de enriquecer el estudio. Concretamente, abordaremos el análisis en relación al número de estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a la UNRC en el período comprendido entre 2011 y 2022 en base a datos obtenidos a través de la Unidad de Tecnología de la Información de la UNRC y del del Sistema Integral de Seguimiento de Personas con Discapacidad. Presentaremos los datos diferenciando dos períodos, basados en cambios realizados en la encuesta inicial de inscripción, reinscripción o readmisión a las carreras: uno desde año 2011 a 2019 y el otro desde año 2020 a 2022.

Respecto del primer período, podemos observar lo siguiente:

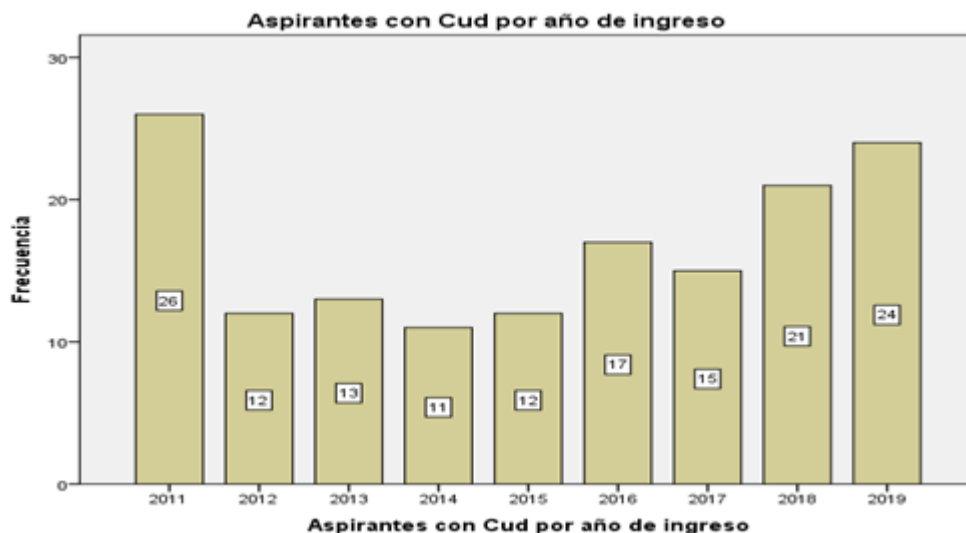


Gráfico 1. Aspirantes con Certificado Único de discapacidad cohorte 2011 - 2019

Es posible advertir una mayor participación de estudiantes en situación de discapacidad en el año 2011, lo que luego decrece significativamente, para posteriormente aumentar con el paso del tiempo. Sin embargo, en todos los casos representan una minoría en relación a la población total, ya que en el año 2011 las personas en situación de discapacidad son el 0.89% de la población total, en 2012 el 0.38%, en 2013 el 0.41%, en 2014 el 0.31%, en 2015 el 0.34%, en 2016 el 0.49%, en 2017 el 0.42%, en 2018 el 0.54% y en 2019 el 0.68%.

Por otro lado, también es importante señalar que en este primer período, la encuesta se basaba en conceptualizaciones del paradigma médico rehabilitador en el cual el sujeto es el portador del problema, siendo necesario identificar la deficiencia y sus características (Jimenez Lara, 2007, en Diaz Velázquez, 2009), solicitando así información de lo siguiente: “descripción de la discapacidad”, “descripción de acuerdo al tipo de patología (sordera, motriz, visual e intelectual y otra)”, “si la discapacidad generaba dificultad para adquirir contenidos académicos, si se utilizaba una herramienta tecnológica (referida a la discapacidad) para incorporar contenidos”, entre otras.

Se observa la búsqueda de una descripción detallada y focalizada en el diagnóstico y en la persona como portadora de una deficiencia, basados en la idea de que mientras más características de esa patología se detallan, mejor sería la intervención para transitar la universidad y su formación en base a las adaptaciones que se pudieran realizar. El manejo de las consecuencias de la patología estaba dirigido a facilitar la adaptación de la persona a su nueva situación (Díaz Velázquez, 2009). Esta concepción de la discapacidad, no solo influye en las connotaciones que de sí tiene la persona, sino que socialmente la ubica en un plano de inferioridad ante el resto, puesto que se vincula su discapacidad con una condición de enfermedad, destacando sus diferencias y lo que no puede hacer, exigiéndole “adaptarse” para que pueda alcanzar logros.

La segunda encuesta, implementada a partir del año 2020 a la actualidad, nos muestra lo siguiente respecto del ingreso:

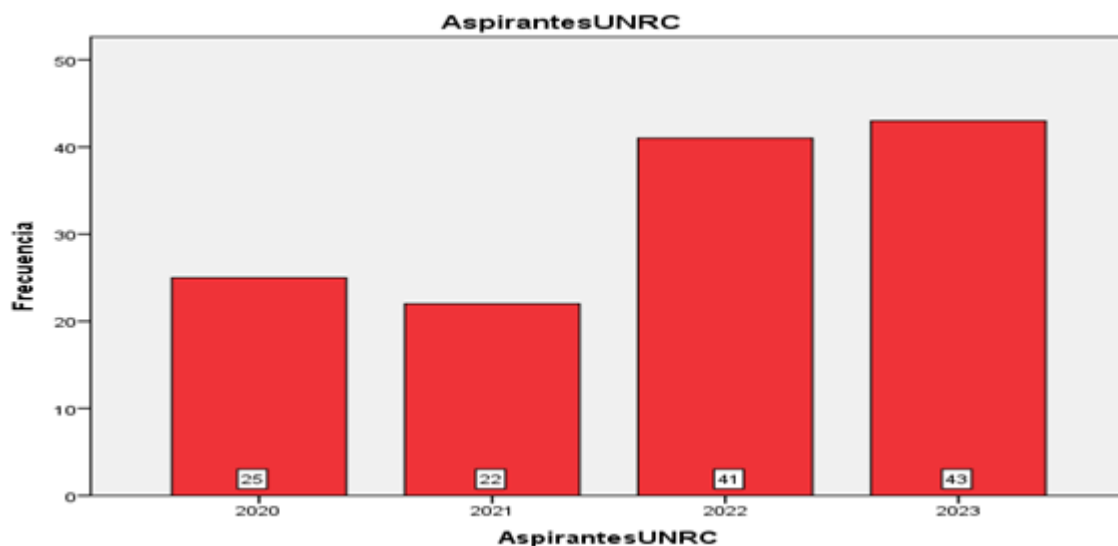


Gráfico 2. Aspirantes desde 2020 en adelante

A partir de estos datos es posible observar que hay un importante incremento en el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad desde el año 2020. Es interesante observar que esto también coincide con el momento en que, a partir de la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación de la Nación, se reconfiguran las escuelas especiales como centros de apoyo para los procesos de inclusión, al mismo tiempo que mediante un proceso de “vaciamiento” en su interior, se incrementó la matriculación en las escuelas de nivel, lo que permitió a un mayor número de estudiantes adquirir titulación, requisito clave para la figura de estudiante efectivo para el ingreso universitario. Aún sigue, la población sigue representando una minoría en la UNRC: en el año 2020 son el 0.68% de la población estudiantil, en el año 2021 el 0.60%, en el año 2022 el 1.08% y en el presente año representan el 1.18%.

Por otro lado, en cuanto a los posicionamientos epistemológicos de la encuesta implementada en nuestra Universidad, hay modificaciones en las opciones planteadas en la búsqueda de información. Las nuevas preguntas, refieren a: “¿te consideras una persona en situación de discapacidad?”, “¿tienes algún requerimiento de accesibilidad?”, “¿podrías describir cual es el requerimiento de accesibilidad que te sería de utilidad para estudiar en la universidad?”, “¿te interesa que un integrante de la Comisión de Atención a las personas con discapacidad, se comunice contigo para realizar una entrevista?”.

Es posible ahora advertir que los planteos retoman los principios de la Convención, en el marco del paradigma de la autonomía personal y del modelo social de conceptualización de la discapacidad, suponiendo un cambio de mirada, ya no centrado en la persona sino en el contexto, observando las

barreras que puedan relegar e impedir la participación de las personas (Díaz Velázquez, 2009). Estas preguntas promueven que la propia persona se identifique como parte del colectivo y señale los apoyos y ajustes que requerirá para transitar la formación académica.

Referencias bibliográficas

- Ainscow M. y Echeita G. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España. Granada, España.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006) Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Díaz Velázquez E. (2009). *Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad*. Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico.
- Mollis, M. (2019) *Tendencias universitarias argentinas (2003-2015)*. Educar en Revista, Curitiba, Brasil. v. 35, n. 75. Pág. 31-59.
- Sirvent M. T. y L. Rigal. 2015. *Metodología de la Investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Manuscrito en proceso de revisión. Texto I, III, IV.

ENTRAMADO DE LA DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Silvia Castro, Universidad Nacional de Río Cuarto, silycastlero.sc@gmail.com

Catalina Vettorazzi, Universidad Nacional de Río Cuarto, catavettorazzi@gmail.com

Palabras clave: entramado de la discapacidad, universidad, estudiantes en situación de discapacidad.

Contenido

El presente escrito se basa en los resultados de un proceso de investigación llevado a cabo en el marco del proyecto titulado: “Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Del texto a la práctica” (Resolución Rectoral N°083/2020).

El objetivo central de este proyecto es estudiar la manera en que la normativa vigente que contextualiza, posibilita y legaliza la continuidad de los estudios en el nivel superior de educación a las personas en situación de discapacidad se materializa y recontextualiza en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), así como analizar programas, proyectos, servicios y acciones materiales o simbólicas que posibilitan la accesibilidad física, comunicacional y académica de los estudiantes en

situación de discapacidad a la UNRC y las valoraciones que realizan los actores institucionales de los mismos.

Comprender y reconstruir estos recorridos nos ha permitido, en base a las voces de los protagonistas, construir tres grandes categorías genéricas o macrocategorías de análisis (Mayz Díaz, 2009). En este caso en particular retomaremos la categoría que hemos denominado Categoría B) Entramado de la discapacidad, y para ello abordaremos algunos aspectos centrales que surgieron en base al análisis de los testimonios recogidos. Es de señalar que en esta macrocategoría al mismo tiempo pudimos identificar dos categorías específicas o subcategorías (Mayz Díaz, 2009) a saber: B.1. Estudiantes en situación de discapacidad y B.2. Abordaje de la discapacidad.

Mediante la confluencia y el cruce de estas categorías genéricas y de las categorías específicas o subcategorías se crearon a partir de la categorización de los datos obtenidos, lo que nos llevó a la siguiente conformación de códigos, que mediante redes conceptuales diagramadas con el programa ATLAS.Ti (considerando las voces y palabras de los entrevistados, quedó conformada de la siguiente manera:

En este sentido, es objetivo del presente escrito dar cuenta de estos recorridos poniendo en diálogo las evidencias recogidas en base al proceso de investigación llevado adelante, en el contexto y en la situacionalidad social, cultural e institucional en la cual constituimos la investigación.

En lo referente a la categoría que abordaremos en esta ocasión, Entramado de la discapacidad, en general podríamos estar señalando que los entrevistados hacen alusión a que el estudiante en situación de discapacidad encuentra en la universidad un lugar que le permite realizarse mediante un proyecto de vida, que al mismo tiempo genera diversos sentires (temores, ansiedades), que inciden en el camino de las trayectorias educativas personales, las cuales son tan variadas como los propios sujetos que las viven. En este sentido, también se argumenta que la familia, en muchos casos, está muy presente en la vida académica de los estudiantes en situación de discapacidad, en ocasiones hasta condicionando los procesos.

Concomitantemente con estos planteos, en relación al abordaje de la discapacidad, surgen otros, vinculados con la puesta en evidencia de que la comunidad universitaria no siempre da respuesta a las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad. Reconocen los entrevistados que como actores de la propia institución encuentran diferentes obstáculos, por ejemplo, para llevar adelante los procesos educativos dado que, en más de una ocasión se toman decisiones que son solo una respuesta puntual a una situación particular, para salir del momento, que están lejos de convertirse en políticas y decisiones institucionales.

En este sentido se reconoce que la universidad es inclusiva en la medida que genera las condiciones para que todos los estudiantes accedan, continúen y egresen con una construcción profesional basada en aprendizajes significativos. Pero, asimismo, en varias ocasiones este espíritu no se materializa en acciones concretas, donde las condiciones de inclusión se expresen realmente en los aspectos institucionales y pedagógicos, más allá de las condiciones personales de cada sujeto. Esta situación, entonces, genera en muchos casos una exclusión que cuestiona la responsabilidad y el deber del estado y de la propia universidad para con los estudiantes en situación de discapacidad.

Se origina así, al decir de los entrevistados, un dilema ético que implica preguntarse qué hacer con aquellos estudiantes que ingresan y que no pueden terminar sus estudios, puesto que esto cuestiona uno de los preceptos centrales del PEI de la UNRC, que considera que “el concepto de inclusión (se sitúa) en el marco de las nociones de justicia, igualdad y educación como derecho humano fundamental. No

puede hablarse de calidad universitaria si no existen condiciones para la inclusión educativa; esto es, si esa calidad no es posibilitada para todos” (Rinesi, 2015, como se citó en PEI UNRC, p.59)”.

Por ello plantear el entramado de la discapacidad en el contexto de la UNRC implica, entre otros aspectos, observar las trayectorias educativas singularizadas de los estudiantes que conforman este colectivo, las cuales son tan variadas como los propios sujetos que las viven. Asimismo, estas trayectorias de “acceso y permanencia de los estudiantes en la carrera elegida es un tema complejo que requiere, ante todo, la decisión institucional de incluir esta temática tanto en la agenda política como en la agenda académica de la institución” (Bracchi, 2016, p.4), sin ignorar además el papel que juegan las condiciones socioeconómicas y culturales, y que en el caso de las situaciones de discapacidad pueden además actuar como situaciones de opresión simultánea (Stuart, 1992, como se citó en Barton, 1998, p.64)..

Referencias bibliográficas

Barton, L. (1998). Discapacidad y sociedad. Morata.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3).
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>

Mayz Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *EDUCERE, Artículos Arbitrados*, 13(44), 55-66.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571007.pdf>

Documentos

Plan Estratégico Institucional (PEI) Universidad Nacional de Río Cuarto. 2017.
<https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>

El cambio curricular en el Profesorado en Educación Especial de la UNRC. Un espacio de participación posible.

Mariana Gianotti, Universidad Nacional de Río Cuarto, marigianotti@yahoo.com.ar

**Débora Cavallone Marcos, Universidad Nacional de Río Cuarto,
deboraandrecavallone@gmail.com**

Serenella Spiatta, Universidad Nacional de Río Cuarto, serespiatta@gmail.com

Palabras clave: Educación Especial - Cambio curricular - Formación docente

El trabajo que presentamos en esta oportunidad se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado “*La formación inicial y las decisiones de los docentes ante el proceso de cambio curricular en las carreras de educación especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto*” que tiene lugar en un contexto en el que la revisión y transformación de los planes de estudio constituye una política institucional claramente plasmada en el documento “Lineamientos para orientar la innovación curricular. Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado” propuesto desde el Consejo Superior de la UNRC en el año 2017.

Tal como se enuncia en el documento PIIMEI- 2017/2019, el cambio curricular implica el proceso de diseño, implementación y evaluación de un plan de estudios que en el contexto universitario representa una textualización de la relación educación-sociedad, relación dialéctica que conduce a plantearlos como procesos, sujetos a frecuentes transformaciones y como producción curricular en tanto incluyen experiencias de aprendizaje articuladas con una finalidad concreta, en dos niveles diferenciados pero, al mismo tiempo, interconectados: el diseño y la acción.

En este sentido, coincidimos con Zabalza al decir que “Los Planes de Estudios constituyen una encrucijada, un punto de encuentro (no siempre pacífico) entre puntos de vista e intereses divergentes” (pp. 1- 2003)

En función de lo expuesto y en vinculación con nuestro objetivo de investigación que se organiza en torno a las siguientes preguntas: *¿Cómo se construye el cambio curricular en educación especial? ¿Qué decisiones curriculares toman los docentes en el marco de ese cambio? ¿Cómo esas decisiones contribuyen al desarrollo de nuevos perfiles profesionales?*, optamos por realizar entrevistas en profundidad a docentes que nos ayuden a identificar algunos modos de participación puestos en juego al momento de evaluación de la propuesta actual y diseño de un nuevo plan de estudios para la formación de profesores en Educación Especial.

En este marco, la investigación educativa se torna imprescindible para contribuir a la evaluación de los trayectos formativos existentes (con forma de planes de estudio), las necesidades del campo de la educación especial en la actualidad, las vacancias propias de la formación en torno a demandas reconfiguradas en función de nuevos paradigmas, así como para aportar categorías conceptuales nuevas en relación a los procesos involucrados en la elaboración de nuevos entramados curriculares que requieren de la participación y el involucramiento de los docentes encargados de los procesos de formación de nuevos profesionales.

Así, centramos el diálogo en torno a algunos ejes prioritarios que serán profundizados y triangulados con datos obtenidos a través de otras estrategias de recolección de datos y profundizados en nuevas entrevistas.

1- el grado de participación en el proceso de reforma del plan de estudio de educación especial, considerando el conocimiento que tienen del trabajo que se viene realizando desde la comisión curricular, así como también la valoración que realizan de dicho trabajo, las discusiones que se desarrollan al interior de cada una de las cátedras.

Los entrevistados exponen que si bien conocen que la comisión curricular se encuentra trabajando en ello, destacan que llevan a cabo distintas formas de participación, algunos participaron durante un tiempo, cuando recién se estaba gestando el cambio de plan, otros forman parte de la comisión de manera activa y otros sólo asistieron a las reuniones cuando se los convoca desde la comisión. Sin embargo, más allá de los distintos modos de participación coinciden en que aportan a través de los cambios que desarrollan al interior de sus cátedras, de los debates que se general al repensar y reformular los contenidos desde los nuevos paradigmas:

2- las decisiones que se fueron desarrollando en cada una de las asignaturas en vinculación con los nuevos paradigmas del campo en educación especial, considerando los nuevos aportes que se

realizan en consonancia al nuevo perfil del educador especial, así como también el trabajo que se realiza intercátedra para enriquecer los aportes.

En este sentido, los profesores explican que, desde hace tiempo se vienen desarrollando cambios, tales como: modificaciones de los programas de las asignaturas, de materiales teóricos, la decisión institucional de que los equipos de cátedra se encuentren integrados por profesores en educación especial, el trabajo en equipo con otras cátedras, la valoración positiva y la capitalización del trabajo que se realiza en el campo laboral de la educación especial con otras instituciones.

3- Las potencialidades y/o dificultades que se identifican al interior de los equipos docentes, teniendo en cuenta la formación que cada uno de ellos tienen para acompañar al cambio curricular y a cada uno de los estudiantes, la predisposición al cambio y las líneas de acción que planifican a futuro.

Los docentes entrevistados reconocen el arduo trabajo de la comisión curricular, destacando la importancia de un cambio de plan de estudio urgente, más allá de las revisiones que se continuarán realizando. Además, se valoran los espacios de debate al interior de las cátedras, la futura institucionalización de las prácticas desde los primeros años de la carrera. La articulación con el campo laboral actual, es otro aspecto que se destaca como positivo de la nueva propuesta. En relación a las dificultades para el desarrollo del cambio de plan de estudio, se reconoce la necesidad de que se institucionalice el trabajo intercátedras, situación que evitaría que dicha dinámica de trabajo quede librada a la decisión individual de cada cátedra.

Los avances del trabajo realizado nos permiten reflexionar en relación a las acciones que se están desarrollando al interior de los procesos de cambio curricular desde distintos espacios de participación con la intención de aportar a un nuevo perfil profesional del profesor en educación especial, instalando el debate al interior de los equipos docentes, reflexionando sobre la propia acción, generando nuevos interrogantes, valorando la tarea realizada y proyectando una formación de grado que pueda responder a nuevos perfiles optimizando el ejercicio profesional.

Referencias bibliográficas

- Zabalza, M. (2003) Currículum universitario innovador. ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas? Actas de III Jornada de Formación de Coordinadores -PE Junio de 2003. Universidad Pontificia de Valencia. Disponible en: <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf> - Consultado: 25/10/2019

Documentos Consultados

- Programa de Innovación Curricular y Formación Docente para las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto - 2017/2019)
- Régimen de Departamentos Facultad de Ciencias Humanas UNRC. Resolución 080/20 de Consejo Directivo FCH (2020)

Prácticas de internacionalización en la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Un análisis sobre la recontextualización de las Políticas Nacionales de Internacionalización de la Educación Superior en el periodo 2017-2020.

Dra. Silvana Lorena Lagoria, CIFFyH-UNC,
silvana.lorena.lagoria@unc.edu.ar

Prof. María Clara Brunori, ECE-UNC, claribrunori@gmail.com

Palabras clave: Contexto de influencia

Contenido

La investigación que presentamos aquí se plantea como un estudio exploratorio y pone el foco en la Internacionalización de la Educación Superior en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Nuestro objetivo general fue analizar cómo las políticas nacionales son recontextualizadas en las prácticas que tienen lugar en la Facultad de Filosofía y Humanidades entre los años 2017 y 2020. Tomamos aportes de la teoría del ciclo de las políticas de Stephen Ball (Miranda, 2011) para comprender la política institucional y las prácticas de internacionalización en el marco de las decisiones nacionales.

En ese sentido, comenzamos por identificar y describir las políticas nacionales de Internacionalización de la Educación Superior como marco normativo. Esto nos permitió reconocer el contexto de influencia y de construcción del texto político y profundizar, luego, en la toma de decisiones y en las prácticas que giran en torno a la internacionalización en la Facultad de Filosofía y Humanidades.

También nos interesó explorar aspectos de las prácticas que podrían dar indicios de la internacionalización como parte de la cultura organizacional de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

En base a la teoría de Ball (2002) sobre la trayectoria de las políticas, nuestro primer objetivo específico estuvo orientado a reconocer el contexto de influencia y de la producción del texto político, identificado en la toma de decisiones a nivel nacional. Del Análisis realizado, y en relación a los objetivos que nos propusimos inicialmente, pudimos llegar a las siguientes conclusiones

- Las acciones y orientaciones consolidadas por parte del Estado se caracterizan por el desarrollo de programas, convenios y el establecimiento de redes por parte del Ministerio de Educación. A partir de estas acciones se promueven prácticas, se otorga financiamiento y se desarrollan evaluaciones respecto a las tareas realizadas por las Organizaciones de Educación Superior.
- La línea política desarrollada desde el Estado, guarda más vinculación con la promoción de mecanismos de internacionalización que fomentan acciones “en el exterior” de las organizaciones al decir de Knigh (2008) o internacionalización desde una visión tradicional en términos de Beneitone (2019). Es decir, no establecen lineamientos relacionados a una modificación de la estructura de estas organizaciones para el desarrollo de una estructura edilicia y de recursos humanos que lleven adelante el proceso de internacionalización en la facultad.

Respecto de nuestro segundo objetivo: “-Conocer y analizar las experiencias de estudiantes y docentes en prácticas de internacionalización en la Facultad de Filosofía y Humanidades.” Pudimos evidenciar:

- En el caso de los estudiantes, la mayoría de las prácticas relevadas eran experiencias de movilidad y todos lo concretaron desde programas específicos de la UNC
- En el caso de los docentes se registró una mayor diversidad de prácticas en comparación con los estudiantes. Entre ellas: dictado de seminarios y talleres en conjunto con colegas de universidades extranjeras y destinados a estudiantes

nacionales e internacionales, movilidad de formación, investigaciones particulares y en red, conferencias.

- La mayoría de los docentes entrevistados expresa haber conocido y participado de estas prácticas por iniciativa propia y, en muchos casos, con financiamiento propio. En menor medida lo hicieron en el marco de una iniciativa de la Universidad.

Por último, respecto nuestro tercer objetivo: “Explorar aspectos de las prácticas que podrían dar indicios de que la internacionalización forma parte de la cultura organizacional de la Facultad de Filosofía y Humanidades” concluimos que:

- Encontramos algunas iniciativas que rescatan las experiencias de algunos estudiantes que participan en prácticas de internacionalización (talleres de socialización y la elaboración de un cuento vinculado a la experiencia en el caso de un estudiante entrevistado), pero ninguno en el caso de los docentes.
- Existe un espacio específico en la Facultad para el trabajo relativo a internacionalización, se trata de una prosecretaría (Prosecretaría de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales- PRII) que involucra dos áreas distintas y un personal único para ambas.
- Existen algunos documentos que reúnen las acciones desarrolladas por la PRII de la Facultad, pero no existe un direccionamiento planificado de objetivos y tareas a realizar para un desarrollo estratégico de la internacionalización en la Facultad.
- Dentro de los Planes de Estudio de las carreras dictadas en la FFyH, hemos registrado la presencia de la internacionalización en objetivos, perfil profesional o habilidades y, en algunos espacios curriculares, hemos encontrado temáticas y contenidos vinculados a lo regional o global e internacional, así como otras experiencias internacionales.
- La situación de pandemia y cuarentena introdujo ciertas limitaciones para el intercambio internacional, frente a ello la Facultad generó adaptaciones buscando promover el intercambio cultural a pesar de las limitaciones que imponía esta coyuntura particular. Algunas de las registradas fueron: experiencias de intercambio virtual; desarrollo de seminarios virtuales colaborativos entre miembros de distintos países (Colombia y Argentina inicialmente, con posterior incorporación de Chile) teniendo como destinatarios estudiantes de los mismos países; participación, en modalidad de clases virtuales con invitadas docentes y/o investigadoras internacionales.

A modo de síntesis, podríamos decir que las actividades de internacionalización en la FFyH se han llevado a la práctica de manera sostenida en el tiempo, con algunos avances y con cierto interés por continuar fortaleciéndola, lo que contribuye a la defensa de la universidad pública como derecho humano y responsabilidad del Estado.

Con el fin último de poner en valor los procesos de internacionalización y como invitación a ir repensando y recuperando uno de los espacios que quedaron debilitados en la post pandemia, al final este análisis nos propusimos identificar aquellos aspectos que puedan considerarse un punto de inicio para continuar fortaleciendo estos procesos en nuestra facultad.

En ese sentido las dos líneas principales de acción importantes de ser trabajadas son: “Construir documentos que permitan organizar y planificar la internacionalización de la Facultad” y “valorizar y potenciar las prácticas emergentes de internacionalización que surgieron con la pandemia”.

De este modo, y con optimismo y esperanza, pensamos que de la situación de crisis y las respuestas de emergencia construidas a raíz de la situación en los últimos años, podemos rescatar aprendizajes que nos ayuden a repensar en la internacionalización después de la pandemia. Ese es el desafío.

Referencias bibliográficas

Ball, S.J. (2002). *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*. Traducción: Miranda Estela. Revista Páginas. 2 y 3 (2).19- 33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/issue/view/1294>

Beneitone, P. (2019). *Internacionalización del Currículo: estudio de casos en universidades argentinas*. [Tesis de Doctorado. Programa de Doctorado de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Académica Argentina]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16436>

Knight, J. (2008). Un modelo de Internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y retos. En: H, De Wit., I.C, Jaramillo., J, Gacel Avila. y J. Knight (Ed.) *Educación superior en América Latina. La dimensión Internacional* (pp.1-38). Banco Mundial en coedición con

Mayol Ediciones S.A. <https://documents1.worldbank.org/curated/ru/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>

Miranda, E.M (2011) Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach) En E,M, Miranda., A,Newton y B, Paciulli. (2011). *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Investigación y gestión académica: una relación necesaria para la producción de conocimientos sobre el currículo universitario.

Alicia Zamudio, Universidad Nacional de Lanús, zamudioalicia1012@gmail.com

Sandra Leiva, Universidad Nacional de Lanús, licsaleiva@gmail.com

Adriana Fernández, Universidad Nacional de Lanús, adfernade@hotmail.com

Palabras clave: Investigación- Gestión Académica - Curriculum universitario- Integración curricular

Contenido

Desde el Consejo Interuniversitario Nacional Argentino (CIN) las rectoras y rectores de la universidades públicas reconocían en 2010 como sus retos:

la necesidad de propiciar la distribución social del conocimiento, convirtiendo a la educación en un mecanismo de cohesión e integración social, pasando de los modelos disciplinares a los transdisciplinares y generando carreras y propuestas formativas innovadoras que respondan a los nuevos desafíos sociales, ambientales, culturales, científicos, tecnológicos, económicos y políticos requeridos por nuestra comunidad para alcanzar un desarrollo sustentable, una mayor integración regional y una sociedad más justa e inclusiva.[1]

En las últimas décadas los modelos universitarios se han ido transformando, se han creado gran cantidad de instituciones y nuevas carreras que incorporaron profesiones sin tradición en la Academia. Estos nuevos modos de ser universidad, acompañados por el constante proceso de crecimiento del ingreso desde la recuperación de la democracia en la Argentina, han planteado nuevos desafíos y problemas al sistema universitario. El curriculum y su expresión en los planes de estudio constituye un instrumento clave de la intencionalidad formativa de las instituciones. Sin embargo, “salvo en los círculos más próximos a los estudios sobre educación, hablar de currículo en la universidad no resulta demasiado habitual.”[2] Ronald Barnett[3] (2005) señala que la ausencia de la referencia al curriculum, refleja la dificultad de la educación superior de pensarse como proyecto educativo. Sin embargo, el tema curricular se asocia de manera directa a la pregunta sobre las funciones que asumen las instituciones, de modo que la revisión de los modelos tradicionales de las universidades en el mundo y en América Latina y nuestro país de los últimos años reabre la pregunta acerca de *qué debe ser enseñando*.

La presentación para esta ponencia recupera un recorrido de investigación que ha tenido como eje la cuestión de la integración curricular y que se ha desarrollado a través de la siguiente secuencia de proyectos:

- El primero de ellos se denominó “Problemáticas sociales, formación en la práctica y disciplinas: articulaciones y tensiones en la construcción del curriculum en la UNLa. (Los casos de las carreras de Licenciatura en Gestión Ambiental Urbana, Seguridad Ciudadana, Nutrición y Audiovisión)” (2014-2015).
- El segundo de los proyectos aludió a la relación entre la fragmentación y la integración curricular: “Entre la fragmentación y la integración curricular: un estudio sobre modelos y desarrollos posibles para la innovación del curriculum en las Universidades Públicas Argentinas” (2016-2017).
- El tercero de los proyectos desarrollados llevó como nombre “Integración curricular y prácticas de enseñanza en las Universidades Públicas Argentinas: relaciones y recurrencias” (2018-2019)

Cabe destacar que a nivel institucional, en el marco del proceso de su segunda autoevaluación entre 2011 y 2012, desde la Secretaría Académica de la UNLa se realizó una evaluación curricular a través de la aplicación a todas las carreras de una matriz de evaluación. El análisis que resultó de dicho proceso reveló, en contraste con un proyecto institucional que prioriza la formación para el abordaje de problemas sociales, una baja incidencia de la formación práctica en los diferentes planes de estudio así como niveles desiguales de articulación entre las problemáticas que orientan y fundamentan los planes y la estructura curricular propiamente dicha[4]. Es a partir de esta situación que se conforma un equipo de investigación constituido por docentes investigadoras, integrantes de equipos de gestión de la Secretaría Académica, que se fue consolidando a través de distintas investigaciones sobre el curriculum

universitario. Esto constituyó un rasgo de la construcción de una política académica que articuló los procesos de gestión con la producción de conocimientos a través de una investigación situada. La aplicación de la matriz de evaluación curricular ofreció un fundamento para el inicio de un proceso institucional de revisión curricular, al tiempo que resultó de importancia central para establecer la pertinencia de la investigación.

Cada uno de estos proyectos reconoce problemas comunes abordados en diferentes escalas y combinando diferentes metodologías. Esta combinación a través de la continuidad del proceso investigativo permitió la exploración del currículum entendido como un proceso complejo, un campo de cruce entre el conocimiento, los sujetos y las prácticas educativas y, por lo tanto, más amplio que la noción restringida de “plan de estudios”.

Los proyectos se articularon y complementaron entre sí introduciendo diferentes dimensiones, revelando que los planes de estudio de las distintas ofertas académicas analizadas muestran niveles de integración heterogéneos entre sí y al interior de un mismo plan; que los espacios curriculares de prácticas profesionales se presentan como las unidades del currículo destinadas, explícitamente, a procesos de integración, y asumen diferentes modalidades de inserción curricular a la vez que conviven con estructuras con diferentes niveles de fragmentación disciplinar. Entendiendo que los estudios del currículum requieren un abordaje que articule su dimensión normativa con los complejos procesos de negociación, reelaboración, interpretación y prácticas que desarrollan los diferentes actores en cada contexto; que en tanto el currículum pertenece al ámbito de lo práctico, son los actores del proceso curricular los que le asignan significados, se apuntó a analizar prácticas de enseñanza de unidades curriculares identificadas como “de integración” en planes de estudios ubicados en los niveles más altos de la denominada Escalera de Harden, -cuya versión adaptada fue uno de los productos de una de las investigaciones-, aplicada en el relevamiento realizado en la investigación 2016-2017. Se apuntó así a completar el abordaje iniciado en relación a procesos de integración curricular, entendiendo que el currículum es la síntesis -en sentido dialéctico-, de prescripciones explicitadas a través de los documentos escritos y las acciones /interpretaciones de los actores del proceso. Se propuso indagar específicas construcciones metodológicas (Edelstein; 1999) que tienen lugar en espacios de integración, en su dimensión epistemológica, cognitiva y curricular–didáctica, desde los sentidos que les atribuyen los actores del proceso, en particular docentes, así como la identificación de ciertas recurrencias.

Referencias bibliográficas

Barnett, R; Coate, K (2005) *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Open University Press.

Consejo Interuniversitario Nacional (2010) *Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario*

Edestein, G (1999) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: Camilloni, A; Davini, M.C; Litwin, E; Souto, M y Barco S. (1999) *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Paidós

Zabalza Beraza Miguel A. (2012) “Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío

institucional.”*Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10 N o 3. Octubre-Diciembre 2012. 17-48

[1] Consejo Interuniversitario Nacional (2010) *Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario*

[2] Zabalza, Miguel (2005) *Competencias docentes del profesorado universitario, Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

[3] Barnett, R y Coat, K. (2005) *Engaging the Curriculum in Higher Education*. McGraw Hill Education

[4] La matriz curricular implementada se centró en dos dimensiones: Marco institucional y estructura del plan de estudios permitiendo analizar la consistencia entre ambas dimensiones para cada uno de los planes.

Curriculum universitario y componente práctico de la formación para las profesiones: investigaciones acerca de la complejidad de su enseñanza

Alicia Zamudio, Universidad Nacional de Lanús, zamudioalicia1012@gmail.com

Sandra Leiva, Universidad Nacional de Lanús, licsaleiva@gmail.com

María Victoria Fernández, Universidad Nacional de Lanús, vfernandezsf@gmail.com

Palabras clave: Curriculum universitario- formación práctica- enseñanza-evaluación

Contenido

La presente comunicación se propone compartir el trabajo relacionado con dos investigaciones articuladas entre sí que centraron su objeto en las prácticas de enseñanza relativas al componente práctico del curriculum para la formación de profesionales:

a) Integración curricular y prácticas de enseñanza en las universidades públicas argentinas: relaciones y recurrencias (2018/2019)

b) La relación entre enseñanza y evaluación de los aprendizajes en espacios de prácticas pre profesionales. Estudio de casos Las carreras de Licenciatura en Enfermería de las Universidades Nacionales de Quilmes, Avellaneda, Lanús y Arturo Jauretche (2020-2021)

Cabe señalar a su vez que estas se integran a una secuencia ininterrumpida de investigaciones sobre curriculum universitario desde el espacio de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Lanús.

Pese a la centralidad que adquiere para la formación en las profesiones la dimensión práctica, las tradiciones de la academia han privilegiado los saberes teóricos, entendiendo al saber práctico o bien como mera aplicación o bien como un saber de menor relevancia y baja sistematización. Así los supuestos acerca de la entidad epistémica del saber práctico, vuelven complejos tanto los modos que asume su inserción curricular como la cuestión acerca de qué y cómo se enseña y aprende la práctica.

En la primera de estas investigaciones se trabajó especialmente sobre la formación en la práctica de los futuros profesionales, en tanto ésta se concibe a nivel del currículum escrito como saber de integración. Por ello se consideró el aporte sustantivo de la **Didáctica profesional (DP)** como perspectiva didáctica en desarrollo. Ésta se constituye sobre el *análisis del trabajo*, a diferencia de las didácticas tradicionales, constituidas en el eje de las disciplinas. Esta perspectiva resulta relevante para pensar qué modos de representación y conceptualización se promueven en procesos de formación en la práctica profesional. A su vez los aportes del Dr. Steiman (2018) permitió consolidar la noción de prácticas de enseñanza en el nivel superior y de los espacios mismos de práctica, a través de una *epistemología específica* que permite analizar las lógicas escisionistas o aplicacionistas que se ponen en juego, tanto en los análisis de las prácticas de enseñanza, como al pensar la enseñanza en espacios de prácticas pre profesionales/ supervisadas, y sus formas de inserción curricular. Si bien estos espacios son concebidos como una integración de teoría y práctica, en muchos casos esa “integración” parte de una concepción escisionista, de una disociación que explica y resitúa la convivencia en un mismo currículum de lógicas fragmentadas y espacios de “integración”.

En la segunda de las investigaciones convocadas para esta presentación, se planteó que uno de los problemas clásicos de la formación profesional en la academia se ha vinculado con las valoraciones y legitimaciones del conocimiento práctico. Las escisiones entre teoría y práctica como supuestos epistemológicos que han condicionado las construcciones didácticas y han reducido los desempeños profesionales a la aplicación de teoría y reglas técnicas codificadas, representado por planes de estudio con secuencias centradas en la formación básica, retrasos en la vinculación con el mundo profesional y prácticas identificadas con la aplicación de lo ya aprendido. Sin embargo, el caso objeto de esta segunda investigación representado por las carreras de enfermería viene produciendo avances en este sentido que interpelan estos modelos.

La Licenciatura en Enfermería está integrada a la nómina de carreras del Art. 43 de la LES a través de la Resolución Ministerial 1724/13; esto significa que la misma se asume en el marco de la política universitaria argentina como una profesión “cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”; y que, como tal la Ley establece para sus planes de estudio contenidos curriculares básicos y criterios sobre intensidad de la formación práctica que adquiere una relevancia particular en el currículum. Para la Res. M 2721/152 : “Las prácticas pre-profesionales específicas conforman un conjunto de actividades supervisadas que se llevan adelante en el ámbito hospitalario y/o centros de salud u organizaciones sociales y conforman un espacio extra-áulico central que hace posible la articulación e integración en forma progresiva de los contenidos teóricos desarrollados en las distintas asignaturas del núcleo profesional”. En virtud de la importancia atribuida por el marco normativo regulatorio de la formación en enfermería, resulta fundamental abordar las Prácticas Preprofesionales en su dimensión didáctica; y atendiendo a los datos surgidos de la investigación antecedente, con eje en el carácter que asume la evaluación como componente de las prácticas de enseñanza.

En términos de enseñanza, el supuesto que ha primado es la transparencia de la transmisión respecto de la experticia profesional. La Didáctica profesional contribuye a esta desnaturalización y pone en el centro de los procesos de formación la **situación profesional**. Esta centralidad y todo el rico bagaje conceptual de este enfoque ofrecen categorías que permiten repensar prácticas de enseñanza y por supuesto procesos de evaluación, que fundamentan las credenciales que el sistema universitario otorga a las y los profesionales.

En el material empírico indagado encontramos algunas recurrencias que dan cuenta de procesos que, lejos de escindir intentan articular y legitimar el saber práctico reconociendo su entidad. Sin embargo persiste la profunda dificultad de explicitar, sistematizar y adecuar los procesos formativos a nuevas concepciones epistémicas, cognitivas y didácticas que reconozcan la irreductibilidad de la estructura conceptual de las situaciones a los saberes codificados científicos y técnicos así como la construcción de saber que produce la misma actividad. Estas nociones conducen a un nuevo campo de significación para las prácticas de formación y la construcción didáctica de las profesiones en las que enseñar y evaluar se inscriben

Referencias bibliográficas

Mayen, P. (2021) “Algunos puntos de referencia para analizar las situaciones en las que el trabajo implica actuar para otros y con otros” En: Pereyra, A.; Calderón, L. (compiladoras) (2021) *Didáctica profesional y Trabajo Docente*. UNIPE Editorial.

Steiman, Jorge (2018) *Las prácticas de enseñanza. Un análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.

La configuración de la investigación en educación a 40 años de la vuelta a la democracia

Melisa Cuschnir, IICE-UBA-CONICET, melisacuschnir@gmail.com

Mariángela Napoli, IICE-UBA-CONICET, marar.napoli@gmail.com

Palabras clave: Investigación en educación, Producción de conocimiento, Democracia

Contenido

A partir de la recuperación de la democracia en nuestro país, vivimos un proceso de apertura y de expansión del sistema educativo que amplió los años de obligatoriedad escolar, alcanzando niveles de escolarización cada vez más altos, de crecimiento año a año del sistema universitario y de formalización de instituciones educativas dedicadas a no solo a la enseñanza, sino también a la investigación y a la producción de conocimiento en educación. La apertura democrática trajo consigo nuevos problemas y desafíos en el campo educativo, como también nuevos actores interviniendo y disputando el mismo.

El objetivo de esta ponencia es compartir algunas reflexiones acerca de la consolidación y configuración del campo de la investigación en educación a partir del retorno a la democracia en Argentina hasta la actualidad. Sostenemos que dicha configuración se enmarca dentro de las disputas existentes del campo pedagógico, entendido como un espacio de lucha que no es pacífico, universal, neutral, ni objetivo y está atravesado por relaciones de poder que definen a su objeto de manera equívoca. Asimismo, lo

comprendemos a partir de su carácter político, desde el cual se establecen jerarquías e intervienen distintos grupos de intelectuales, académicos, profesionales, trabajadores e instituciones que participan de la disputa por construir hegemonía (Cabaluz, 2015). Esta naturaleza tensionada obliga a revisar las caracterizaciones sobre el campo educativo a partir del reconocimiento de los diversos significados, incluso antagónicos, que el propio campo contiene (como puede ser la concepción de la educación como derecho social versus la educación como servicio) (Naidorf, Cuschnir, Napoli et al, 2022). En este sentido, este trabajo busca dar cuenta de movimientos producidos en el marco de los grandes debates nacionales y las transformaciones instituciones y en cuanto a la formalización de los espacios de investigación y producción de conocimiento en educación: cambios de planes de estudios, debates legislativos, consolidación de institutos de investigación universitarios, centros de investigación en IFDs, sindicatos, movimientos populares, ONGs.

Desde una perspectiva histórica, la década del 80 estuvo marcada por la necesidad de afrontar las consecuencias de la dictadura militar; tanto los centros de investigación como las universidades se encontraban en una situación de vacío y de exilio de muchos intelectuales y referentes de los distintos campos de conocimiento. El proceso de regeneración de las universidades, la vuelta a organizar equipos de investigación, cátedras, cambios de planes de estudio fueron algunos de los grandes desafíos de la época. A su vez, la apertura democrática fue el motor para la realización y difusión de investigaciones así como de la construcción de diagnósticos acerca del estado del sistema educativo nacional (Palamidessi, Gorostiaga, *et al*, 2014).

Por su parte, la década de los 90 se caracterizó por la falta de estabilidad en las condiciones de trabajo de los y las investigadores así como la falta de inversión y de financiamiento de las políticas universitarias y científicas. Sumado a esto, también estuvo signada por las reformas que llevaron a la descentralización del sistema educativo y por los procesos de resistencia a la Ley de Educación Superior. Con todo esto, permite visualizar cómo las agendas de investigación en educación se vieron influenciadas por procesos de globalización y mercantilización neoliberal, en tanto proliferaron los centros de investigación vinculados a las organizaciones internacionales, *think tanks* y consultoras. Sin embargo, es importante señalar que, al mismo tiempo, también se desarrollaron otro tipo de investigaciones desde sindicatos docentes, ONGs y el propio Estado en la Dirección General de Investigación y Desarrollo dependiente del Ministerio de Cultura y Educación (Cappellacci, 2020).

Otros hechos destacables que podemos mencionar en los años 2000, a partir de la recuperación de la crisis del país, son la proliferación de movimientos populares y feministas y su irrupción con diferentes propuestas pedagógicas; la llegada de gobiernos populares en América Latina también pueden vincularse con las nuevas agendas de ampliación del derecho a la educación en los distintos niveles educativos que repercutieron e impregnaron en las agendas y en los modos de hacer investigación en educación, como también en rediscutir el lugar de la universidad en su vínculo con la sociedad. En el ámbito universitario pueden mencionarse la ampliación de inversión en sistema científico y tecnológico, de nuevas universidades, de investigadores e investigadoras y de líneas de investigación prioritarias.

Por último, durante los últimos años, más allá de los conflictos específicos por las condiciones de trabajo en los centros de investigación y en las universidades, también encontramos una tendencia a privilegiar la intervención de las ONGs, o grandes tanques de pensamientos (o *think tanks*) como la Fundación Varkey y la franquicia de *Teach for America* en tanto marcas globales de la educación (Feldfeber; Puiggrós; CTERA, 2018). En este sentido, mientras entre 2002 y el año 2018 las universidades públicas en Argentina fueron las consultoras preferenciales del Estado, las consultoras privadas ganaron terreno en el marco de un negocio de larga data (Naidorf y Cuschnir, 2019).

Cabe resaltar que esta ponencia se enmarca en el trabajo del equipo de investigación del cual formamos parte y que dirige la Dra. Judith Naidorf acerca de las dinámicas de producción de conocimiento en educación. La propuesta es identificar tendencias, movimientos de actores, temas relevantes como desafíos pendientes en el marco de los 40 años de democracia. Proponemos realizar una presentación de algunos sucesos y debates constitutivos del campo de la investigación educativa; para el desarrollo del mismo se realizó una revisión bibliográfica y un análisis documental de las fuentes de consulta identificadas y seleccionadas para el desarrollo temático propuesto.

Como posibles conclusiones, podemos afirmar que, a partir de la recuperación de la democracia, hubo un proceso de reconstrucción de grupos de investigadores que consolidaron líneas de trabajo para sentar las bases de la investigación en el campo, tanto en espacios universitarios, como en espacios de formación docente y también estatal. Por otro lado, en estos 40 años, hasta la actualidad, vivimos un proceso de ampliación del sistema educativo que complejiza la agenda de las investigaciones para abordar nuevos problemas. Entre ellos, la incorporación de nuevos sujetos y sectores sociales como sujetos de derecho en los distintos niveles educativos, así como demandas emergentes ante los contextos de grandes crisis sanitarias y/o económicas. Por último, como un eje central, entendemos que las transformaciones del sistema científico y las lógicas de hiper especialización, así como la búsqueda de soluciones “mágicas” por parte de los grandes tanques de pensamiento, atentaron contra la mirada totalizadora de la pedagogía para “mirar” la educación como objeto abierto y cambiante.

Referencias bibliográficas

Cabaluz Ducasse, F. (2015). Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Editorial Quimantú, Colección: A-probar.

Cappellacci, I. (2020) Relaciones y tensiones entre investigación y política en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (1992-2015) Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO

FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A.; ROBERTSON, S.; DUHALDE, M. La privatización educativa en Argentina. Buenos Aires: Internacional de la Educación Ediciones CTERA, 2018.

Naidorf, J., Cuschnir, M., Nápoli, M., Alonso, M., Ramos, J. (2022) La investigación educativa en Argentina en La transformación de la ciencia en la educación: Epistemología, política y formación/ José Antonio Ramírez Díaz, Florentino Silva Becerra, Coordinadores Primera edición

Naidorf, J., & Cuschnir, M. (2019). La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI. Revista Eletrônica de Educação, 13(3), 813-826.

Palamidessi, Mariano I., Gorostiaga, Jorge M., & Suasnábar, Claudio. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos*, 36(143), 49-66. Recuperado en 04 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100004&lng=es&tln=es.

Nuev*s agentes universitari*s en torno a la creación de repositorios institucionales de acceso abierto en las universidades argentinas

Marcela Carmen Pacheco, Universidad Nacional de Córdoba- marcela@ffyh.unc.edu.ar

Palabras clave: Acceso Abierto - Nuevos agentes universitarios - Repositorios institucionales

Contenido

Este resumen presenta resultados de un trabajo de investigación que condujo al desarrollo de una tesis de doctorado en Administración y Política Pública (*Universidades y política pública de Acceso Abierto: desandando el camino de la ley de creación de repositorios digitales en Argentina*, aprobada en diciembre de 2021) y del proyecto financiado por Secyt UNC “Sentidos y estrategias de inclusión de tecnologías digitales en la universidad: Las políticas de acceso abierto en la Argentina”

Exponemos a continuación el aporte a una línea de indagación relativamente novedosa que reconoce en los cambios organizacionales y políticos de las últimas décadas en las universidades el surgimiento de nuevos agentes con características propias y diferenciadas de los tradicionales claustros.

Este fenómeno es estudiado en Europa entre otr*s por Celia Whitchurch, quien sostiene que este tercer sector ha sido “[...] colonizado primariamente por profesionales ‘sin fronteras’ y de trayectoria mixta, como así también por personal académico que lleva adelante actividades orientadas por proyectos. Estos grupos extienden y desarrollan activamente el tercer espacio. [...] El tercer espacio, por lo tanto, se caracteriza por equipos mixtos de personal que trabajan en proyectos de corto plazo tales como las postulaciones para financiamiento externo o para iniciativas sobre cuestiones de calidad, como así también en proyectos de largo plazo [...]. Estos equipos no están necesariamente cercanos geográficamente, e incluso pueden ser virtuales” (Whitchurch 2008: 378, 386).

También en Argentina se presentan algunos avances al respecto en los trabajos de Marquina y Obeide (2014) y Obeide (2020).

La discusión sobre el efecto de las políticas como generadoras de agentes pudo ser puesto en cuestión en nuestra investigación donde abonamos a la idea de cierta dialéctica entre el efecto de las políticas y el agenciamiento de ciertos grupos promotores de programas o proyectos institucionales.

Consideramos que es en esa dinámica que se produce entre las demandas de la implementación de políticas y las capacidades propias de los agentes en una lógica de apropiación y resignificación es en la que estos nuevos agentes se constituyen como tales.

Hemos estudiado en particular el proceso de creación de cinco repositorios institucionales en las cuatro universidades pioneras (UNLP - UBA- UNCuyo y UNR) reconstruyendo desde una perspectiva socioantropológica las trayectorias de los grupos y los agentes quienes tras haber puesto en línea autogestivamente sus repositorios antes de 2009 contribuyeron como “expert*s” al diseño de la política pública de acceso abierto (AA) que culminó con la sanción de la ley 26899 en 2013. Identificamos estos nuevos perfiles que van definiéndose como necesarios y productivos en torno a la creación de los repositorios de sus unidades académicas y desarrollando sus novedosas “carreras universitarias”.

Esa “carrera” (que va “de pioner*s a expert*s”) se diferencia de la estrictamente académica, entendida como docencia e investigación, o de la específicamente administrativa, en el escalafón no docente establecido; estas carreras universitarias compartieron en el transcurso del tiempo distintos tipos de tareas y posiciones habilitadas por el proyecto innovador.

En el espacio burocrático “no-académico universitario” –tal como el de las bibliotecas– se pudo generar una dinámica propia, de carácter instituyente, que tuvo un impulso importante en las políticas públicas de los años 90. Desde aquel momento, l*s agentes acumularon saberes sobre el diseño de programas, obtención de financiamiento y gestión de proyectos, capacidades que luego pusieron en juego en el proceso que culminó con su distinción como pioner*s y expert*s en el AA. En un campo científico periférico y heterogéneo, atravesado por la autonomía de las universidades públicas, hay saberes “incorporados” en la construcción de un oficio y en el “saber-decir”, explica Beigel (2017: 837). Puede señalarse, entonces, que este capital institucional y los saberes que entraña constituyen un tipo particular de capital social, que en el caso de l*s bibliotecari*s pudo acumularse en procesos no estrictamente académicos, sino en el espacio de la administración universitaria donde también se aprende a desarrollar proyectos, conseguir financiamiento y gestionar la institucionalidad de los mismos.

Es así que dentro del espacio universitario se desarrollaron en el entrecruzamiento de tres lógicas: la de la **carrera administrativa burocrática** del sector no docente, que ofrece estabilidad laboral y un lugar profesional específico, con escalafones determinados en los que se puede ascender jerárquicamente, sin que para ese desempeño se requiera ser graduad* en bibliotecología; la **académica**, entendida como la correspondiente al sector de la docencia y la investigación universitaria, esta última solo posible en las pocas universidades donde existía la carrera de bibliotecología y/o donde se pudo conformar un grupo de investigación, aunque no necesariamente dentro de la propia universidad; y la de **la gestión institucional**, en la dirección e institucionalización de proyectos que, además de las múltiples tareas de organización interna, requirió las acciones necesarias para obtener apoyo político de las autoridades universitarias correspondientes. La convocatoria a constituirse en asesores del Ministerio de Ciencia y Técnica abre a una nueva lógica que además de cambiar ese escenario permite “representar” una experiencia y tomar posición al respecto.

Los cambios en las posiciones de los agentes a lo largo del tiempo dieron cuenta de las apuestas en el desarrollo de esas “carreras”: la mayoría de ell*s se inician como “**autogestor*s / innovador*s**” en sus propios espacios de trabajo; el reconocimiento y la concreción del proyecto l*s vuelve **pioner*s** tanto en sus instituciones como en los foros en que las experiencias se compartieron; allí cobró valor el llegar primero y se constituyó en un desafío, un juego de competencias, para quienes estaban intentando crear sus repositorios digitales. La condición de pioner*s exitos*s l*s convirtió en **expert*s**, por un acto consagratorio del Estado: fueron nombrados así por una resolución del Ministerio. Esta condición de expert*s l*s hizo partícipes del diseño de las políticas y abrió el espacio en el que se constituyeron en **evaluador*s** y **consultor*s**, incluso en la región, más allá del país.

En la mayoría de las trayectorias se reconoce una fuerte apuesta militante (Erreguerena 2017) contra “la mercantilización del conocimiento” que encuentra en el AA una oportunidad donde encauzar la tradición universitaria argentina democrática e inclusiva con la adopción de las tecnologías digitales e internet.

Referencias bibliográficas

Beigel, F. (2017). Científicos periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes institucionales y circuitos de consagración en Argentina: las publicaciones de los investigadores del CONICET. *Dados*, 60(3), 825-865.

Erreguerena, F. (2017). *El poder de los rectores en la política universitaria argentina 1985-2015*. Prometeo.

Marquina, M., Obeide, S. (2014). *New Administrative and Managerial Functions: Emerging Roles and Reconfiguration of Identities in Argentine Universities*. Trabajo presentado en la 27th CHER Annual Conference Universities in Transition: Shifting Institutional and Organizational Boundaries, organizada por el Consortium of Higher Education Researchers (CHER), Roma.

Obeide, S. (2020). Nuevos roles, nuevas identidades: ¿el nacimiento de un nuevo sector en las universidades públicas Argentinas? *Integración y Conocimiento*, 9(1), 101–112.

Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.

La performatividad de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria: aportes conceptuales para su indagación.

Esteves, Edurne María; FFyH, UNC edurne.esteves@unc.edu.ar

Palabras clave: enseñanza universitaria, plataformas digitales, performatividad, identidades profesionales.

Contenido

El presente escrito contiene reflexiones que orientan el trabajo de construcción conceptual, enfoque teórico y primeras exploraciones empíricas de la tesis de Maestría en Pedagogía desarrollada sobre la performatividad de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria.

En el contexto universitario post pandemia COVID-19 han resurgido los debates sobre el derecho a la educación, discusión que ha cobrado mayor relevancia asociada al uso de las tecnologías digitales en la producción de conocimientos. Las distancias entre las propuestas de las agendas internacionales para la democratización del acceso al conocimiento y los resultados de los procesos de digitalización en las universidades latinoamericanas que distan de los pretendidos en la “inclusión digital” para la agenda 2030 de la ONU (Lugo & Ithurburu, 2020), las desigualdades que provoca la inclusión de mecanismos de productividad del mercado global en las universidades argentinas y las subjetividades alteradas por los cambios abruptos que implicó afrontar la Pandemia por COVID-19 (Dussel *et al*, 2020; Del Valle *et al*, 2021; Schaufler *et al*, 2022) confluyen en escenarios inciertos que nos exhortan a repensar el lugar de las tecnologías digitales en las propuestas de formación universitaria y en la construcción de identidades educativas.

El interés por la performatividad vinculada a la vida académica y al uso de tecnologías encuentra su fundamento en estudios pioneros que a inicios de la década del 2000 inauguraron la discusión en educación superior desde las ciencias políticas y administrativas -Austin, Lyotard, Ball, Barad- y desde la antropología, la sociología y los estudios de género -Butler, Butterwick, Blackmore, Sachs-. Ambas vertientes confluyen en las problemáticas relativas a los efectos de la rendición de cuentas y el rendimiento académico en la vida académica. (Campillay Llanos, 2022).

En esos estudios se concibe a la performatividad como una “política tecnológica” (Ball, 2012) que opera a través de sanciones y recompensas en el desempeño laboral del cuerpo de profesores promoviendo el solapamiento entre la vida académica y la vida privada.

Esta indistinción o imprecisión entre los ámbitos laborales y privados afecta la subjetividad y las posibilidades de las mujeres para ocupar cargos de gobierno, en las universidades cuyas políticas siguen reproduciendo formas de gestión de ámbitos masculinos (Campillay Llanos, 2022).

Los estudios analizados sugieren que la interacción con plataformas digitales trasciende el plano de la actividad académica al regular, no sólo las actividades de enseñanza y de cursado, sino también las evaluaciones de desempeño y la distribución de los recursos.

Desde esa perspectiva, la interacción con las plataformas trascendería el control puntual sobre el contenido a transmitir y estaría produciendo efectos en las subjetividades mediante los criterios de valoración que subyacen a los permisos y prohibiciones sobre la producción y circulación del contenido, generando “modos de ser” que se consideran aceptables para cada claustro.

El germen de las performances de las plataformas digitales se encontraría en los algoritmos que las estructuran (Fumagalli, 2010; Manovich, 2017; Sadin, 2017; Srnicek, 2018; Crawford, 2022) y que contienen los sesgos cognitivos de quienes las programan. Desde esta premisa se pueden encontrar similitudes entre las plataformas digitales y los dispositivos pedagógicos (Bernstein, 1998) entendiendo a ambos como paradigmas de intercambio social que se estructuran mediante códigos -algorítmicos y semióticos- que producen regulaciones, divisiones y distribuciones de contenido y de poder.

Con el andamiaje conceptual presentado se propuso relevar las performatividades que operan en el ámbito universitario haciendo foco en las prácticas institucionales que propician la interacción con las plataformas digitales, en especial con aquellas que no han sido diseñadas para la tarea educativa pero se involucran en los procesos de enseñanza desde los ámbitos académicos que configuran las profesiones.

El objetivo orientó la selección de unidades académicas dentro de la UNC cuyo objeto incluya el uso de plataformas destinadas a la enseñanza con plataformas de uso profesional del campo técnico laboral. En el abanico de posibilidades se optó por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño considerando la variedad de profesiones que caracterizan a sus docentes y la diversidad de tecnologías que se utilizan en el campo laboral.

A partir de las entrevistas realizadas se advierten incorporaciones e interacciones con las plataformas que van desde el uso instrumental para la gestión de la enseñanza a la identificación con los criterios establecidos por los sistemas de evaluación del desempeño docente como etiqueta de presentación profesional en el ámbito universitario. La tarea de análisis convoca a reconstruir las trayectorias profesionales de los docentes para desentrañar las relaciones que han construido con las tecnologías y las identidades que han configurado a partir de esa relación.” (Loveless & Williamson, 2017).

A partir de los resultados parciales del proceso de análisis se observa la aceptación de los pequeños automatismos que regulan la actividad docente como condiciones inalterables -propias del juego académico- que le otorgan validez y credibilidad a las categorías producidas por las valoraciones del desempeño profesional.

Se sugiere como línea de continuidad en el análisis la reconstrucción de las interacciones entre la formación académica de base, las lógicas de los proyectos políticos y las regulaciones que introducen las plataformas en pos de caracterizar los modos en que la relación con las tecnologías configura la identidad docente universitaria y la producción y distribución del conocimiento público.

Referencias bibliográficas

- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S.J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes* No. 38 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2013, pp. 103-113.
- Campillay Llanos, M. (2022). Performatividad en el contexto de la educación superior: trabajo y vida académica. *Revista de la educación superior* , 51 (204), 117-142.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata.
- Crawford, K. (2022) Atlas de Inteligencia Artificial. Poder, política y costos planetarios. 1ra edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Francisco Díaz Klaassen.
- Del Valle, D., Perrotta, D. & Suasnábar, C. (2021). “La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma”. *Revista Integración y Conocimiento*, Vol. 10, N°2, 2021, págs. 163–184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171321>
- Fumagalli, A. (2010) Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación, *Traficantes de Sueños*: Madrid.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017) *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Lugo & Ithurburu (2020). En. *Tecnologías digitales: desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual* / Susana Finkelievich ... [et al.] ; coordinación general de Ana Rivoir. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Montevideo : Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República - Uruguay ; Observatic, 2020. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-722-700-0
- Manovich, L. (2017). Los algoritmos de nuestras vidas, en *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación* 22, 19-25.

Sadin, E. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Buenos Aires: Caja Negra.

Schaufler, M. L., Schmuck, M. E., Michea, N. & Saucedo, G. (2022). Capitalismo de plataformas y universidad en pandemia. Reflexiones a partir de un estudio de casos en la provincia de Entre Ríos. *El Cardo*, (18). <https://doi.org/10.33255/18511562/1419>

Srnicsek, N. (2018) Capitalismo de Plataformas. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

El asesor pedagógico: configuraciones en el ámbito universitario.

Leticia Vargas, Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), vargas-leticia@hotmail.com

María Sol González, Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), mgonzalez@unca.edu.ar

Lis Varela, Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), lis.esperanza.v@gmail.com

Palabras clave: asesor pedagógico - universidad - roles - funciones - redefiniciones

Introducción

El presente trabajo parte de un análisis sobre la configuración del asesor pedagógico, atendiendo a los procesos de definición del rol, espacios de gestión y a una propuesta de reflexión sobre una reconceptualización de sus funciones en el sistema educativo. En concordancia con ello, es que en esta comunicación procuramos dar cuenta del marco investigativo en el que se inscribe la temática, las razones de su formulación, los objetivos que nos orientan, los avances producidos y cómo preveemos continuar.

Si nos preguntamos ¿cómo surge nuestra preocupación por el rol del asesor pedagógico? encontramos algunos indicios de las decisiones que se fueron tomando en torno a los temas ya investigados en anteriores trabajos. En primer lugar, durante el año 2018 se realizó un estudio sobre el campo de la didáctica y el currículum en la formación del estudiante de Ciencias de la Educación, en donde como resultado se concretó un análisis cuantitativo y cualitativo del diseño curricular; se reflexionó sobre la argumentación del currículo como herramienta política y como posibilidad de comprensión pedagógica, didáctica y contextual (Arias, et. al, 2018). También como parte de esta primera instancia, nos aproximamos a los desempeños profesionales concretos, advirtiendo la centralidad del asesoramiento pedagógico como ámbito y función sustantiva de este profesional.

La segunda indagación estuvo referida a las Primeras inserciones laborales de los egresados de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación F.H.- UNCA. (Arias, et. al. 2020). El desarrollo de este proyecto nos permitió comprender el ámbito laboral de los egresados desde diferentes dimensiones de la práctica situada.

Como tercer estudio estamos realizando el proyecto investigativo: El asesor pedagógico ante los nuevos desafíos de la educación (2021). Con este estudio perseguimos como objetivos indagar sobre la configuración histórica del asesoramiento pedagógico desde los marcos legales y focalizar en las prácticas intervencionistas actuales del asesor pedagógico, reflexionando sobre la práctica situada.

Finalmente, resulta de relevancia analizar esta figura en sus diferentes intervenciones por varios motivos; para poder indagar e interpelar desde la perspectiva crítica, no naturalizando sino poniendo en cuestión su lugar y valor, no negando la historicidad y complejidad que tiene esta figura pedagógica a través de la historia reciente en nuestro contexto.

También implica atender a las concepciones implícitas, los mandatos y las regulaciones acerca de sus funciones; las intervenciones efectivas que realiza en la dinámica institucional y revisar las posibilidades de incorporar en la UNCA un equipo interdisciplinario para realizar estos desempeños.

Encuadre Metodológico

El marco de este trabajo centró su mirada en analizar desde un doble posicionamiento la figura del “asesor pedagógico”, campo laboral de inserción de los egresados en este campo. Nos referimos a un doble posicionamiento, en tanto, como investigadoras también nos encontramos implicadas en el objeto de estudio siendo parte de las problematizaciones, debates y cuestionamientos que surgen en torno a este recorte. Particularmente, reconociendo que en la acción de investigación nuestra subjetividad también nos interpela y configuran el interés o las movilizaciones al respecto.

Realizando esta aclaración y reconociendo que en el campo investigativo resulta necesaria la construcción de la intersubjetividad en el análisis del objeto de estudio, es que asumimos como modalidad de investigación el enfoque cualitativo- exploratorio. En primer orden, cualitativo porque se analiza desde la perspectiva de los propios actores en sus escenarios institucionales y, en segundo orden, exploratorio en tanto implica obtener un panorama inicial de la temática desde un análisis de las situaciones tal y cómo se presentan en la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La información recabada parte de un estudio situado y focalizado en los asesores pedagógicos que se desempeñan en la Provincia de Catamarca, particularmente en el Nivel Secundario de gestión pública y en el Nivel Superior universitario, acentuando en la ausencia de esta figura en la Universidad Nacional de Catamarca.

Este último dato no es menor, en tanto, se relaciona con la ausencia derivada de este rol también en las universidades del noroeste argentino, dado que aparece como parte de iniciativas particulares, como un subcomponente de otros programas de políticas educativas pero no como un cargo definido desde un organigrama institucional ni tampoco con funciones claramente definidas.

Para ello, el estudio partió de recabar información a través de instrumentos de recolección de datos como análisis documental y relevamiento cuantitativo de graduados en Ciencias de la Educación que actualmente se desempeñan en el cargo en distintos niveles. Posteriormente a esta instancia, se utilizaron entrevistas focalizadas con el área de gestión de algunas universidades del noroeste del país que se ofrecieron a colaborar con la etapa investigativa y con referentes de la Universidad Nacional de Catamarca encargados del área de gestión académica de las diferentes facultades que la componen. Estos referenciaron los procesos, configuración histórica y desafíos actuales del asesor pedagógico en las universidades públicas de este sector, aludiendo a la complejidad y contradicciones que presenta ante la diversidad de funciones que cumplió este cargo en el Nivel Superior universitario.

Aproximaciones

Dentro de las entrevistas en profundidad llevadas a cabo en el marco de la configuración histórica del asesor pedagógico en las universidades públicas del NOA, se entrevistó a la doctora Alicia Villagra quien formó parte del extenso proceso para establecer la figura del asesor pedagógico como eje vertebral de apoyatura a la solución de problemas educativos dentro de la UNT.

La creación del centro de asesoría pedagógica universitaria de la UNT, acontecida ya hace 30 años, entrama en su historia la compleja construcción de la función del asesor pedagógico con el propósito de centralizar su tarea en torno a la formación pedagógica del docente desde múltiples estrategias de intervención.

A su vez, la RADU (Red Andina de Universidades) busca desde 2005 incrementar el espectro de acción de las AP dentro y fuera de la universidad, promoviendo un trabajo interdisciplinario e interuniversitario.

Aunque, a pesar de que las prácticas de los asesores pedagógicos para el mejoramiento de las funciones centrales de la universidad son valoradas y requeridas cada vez más por los campos disciplinarios, ese reconocimiento progresivo no logra superar la resistencia de creación de espacios específicos y estables para el ejercicio profesional.

Esta situación también se ve reflejada en la institución de la cual somos parte (UNCA), en tanto, tal como lo expresan las autoridades entrevistadas las funciones propias del asesor son delegadas a otros actores y/o a iniciativas particulares de los sujetos que buscan dar respuestas a las demandas mayoritarias que no se cumplen dado la ausencia de este rol.

Giro conceptual

Actualmente, concebimos, a partir de las distintas aproximaciones, que resulta necesario un giro conceptual que brinde ciertas certezas en cuanto al ámbito de aplicación de las funciones como también ofrezca una serie de limitaciones en torno a la amplitud del término, superando la mirada totalizadora sobre el asesor y centrándose en la dimensión pedagógica que le da origen al mismo.

Esto conllevaría a un replanteo desde diferentes niveles: políticos-curriculares, gestión educativa y de inserción laboral que redefinan los mecanismos y estructura orgánico- organizativa para garantizar condiciones que sean acordes a las demandas académicas y de formación que emergen en la investigación.

En este sentido, adherimos a pensar el asesoramiento como la configuración de un campo dinámico en donde se aluden a sucesos y relaciones que se presentan e interactúan en un momento dado (Nicastro; Andreozzi, 2006). Esto supone no desconocer las condiciones materiales y simbólicas en las que se asienta el rol del AP en el escenario contemporáneo, caracterizado por la incertidumbre, una multiplicidad de tareas, y por un cambio constante derivado del papel de las TIC en la estructura de la tarea docente.

Referencias bibliográficas

Arias, O. ; Valdez, D. ; Vargas, L.; Ariza, P. (2018).El campo de la Didáctica y el Currículum en la formación del estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación. Ed. científica universitaria de la UNCA.

Arias, O. ; Valdez, D. ; Vargas, L.; Ariza, P.; (2020).Primeras Inserciones Laborales de los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la F.H. UNCA. Ed. científica universitaria de la UNCA.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4° Ed.). México.

Nicastro, S.; Andreozzi,M. (2006). Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor.Paidós.



ISBN 978-950-33-1786-0



Área
Educación
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC

ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades-UNC



unc