

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 III / Celia Salit ... [et al.] ; Compilación de Gabriela Lamelas ; Guadalupe Molina ; Editado por Valentina Vilchez ; Ilustrado por Dolores Otero Gruer. - 1a ed - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2024.
Libro digital, PDF - (Actas XII Jornadas de Investigación en Educación / Lamelas, Gabriela; Molina, Guadalupe)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1787-7

1. Educación. I. Salit, Celia II. Lamelas, Gabriela, comp. III. Molina, Guadalupe , comp. IV. Vilchez, Valentina , ed. V. Otero Gruer, Dolores, illus.
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 Cragolino
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 Yelich

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.

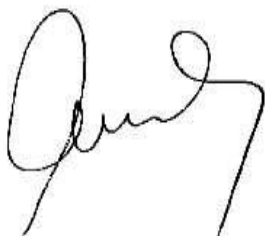
Las Jornadas contaron con 19 mesas temáticas que organizaron los 450 trabajos presentados, dos sesiones de presentación de libros y dos momentos destacados de encuentro general. Por una parte, un Foro sobre Investigación Educativa en el que participaron Sandra Carli (CONICET), Myriam Feldfeber (IICE-UBA), 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,

UNIFE), 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 16. Formación y práctica docente: sujetos, experiencias y políticas

Reflexiones acerca del tiempo y el espacio en la enseñanza: entre demandas y resistencias

Celia Salit. Carola Perea

Identidad Docente. La complejidad de un proceso personal y social

María del Huerto Ragonesi. Eduardo Jorge Iglesias. Daniela Belén Oliva

Desafíos de la Educación Inclusiva en la Formación Docente

Isabel María Gualtieri. Ayelen Fatina Lavagnino. Juan Manuel Álvarez

Disposiciones a la reflexión en la tarea de enseñar en formación docente

Ivanna Marcantonelli. Ana Belén Caminos

Conocimiento práctico profesional de docentes de primer año universitario

Mariana Fenoglio. Yanina Boatto. María Soledad Aguilera

La formación profesional del Profesor/a de Educación Especial en la FCH de la UNSL. Sistematización de experiencia

Romina Gaudin. Marisa Labayen. Ma. Constanza Valdez

La formación docente inicial de Profesores en Historia en Institutos de Formación Docente en la ciudad de Córdoba

Nancy Aquino

Formación docente y la experiencia de la virtualidad en contexto de excepcionalidad. Una experiencia en la Provincia de San Juan

Carina Silvia Fraca. Rosa María Figueroa. Silvana Alicia Peralta

Relato de docentes y docentes en formación. Una bio- biblioteca pedagógica como apuesta investigativa, política y epistemológica

Agustina Argnani. María Lucía Fiorino, Fiorella Nitti

La ESI en la formación docente en Filosofía. Construyendo pedagogías feministas

Paula Fainsod. Susana Zattara

Puentes, y encrucijadas entre los componentes del Nivel Superior Universitario y Terciario/ No Universitario en el tránsito hacia la pos-pandemia

Andrea Guerini. Graciela Servia. Verónica Perri

Reconstrucción del campo de la práctica en la formación docente: mirada retrospectiva
Mirtha Fassina. Mariana Torres

“¡Por favor guárdenme una silla!” Estudiar Educación Inicial en la Universidad
Marianela Valdez

Formación docente inicial para el trabajo en contextos rurales e interculturales: un análisis a partir del caso de docentes de dos escuelas secundarias de la provincia de Jujuy
Emanuel Rolando Martinez. Nicolás Emmanuel Hugo Gimenez

Territorios y escenarios de prácticas artísticas/educativas en la formación docente: interpelaciones al concepto de Educación Artística
Déborah Saientz. Pablo Daniel Muruaga. Natalia Ousset

Dispositivo en camino, haciendo la clase al andar
Mabel Díaz. Sonia Sapini. Gabriela Tucci Tasso

Formación y práctica docente: la mirada de les estudiantes sobre las desigualdades sociales y educativas vigentes
Jorge Alejandro Asso. Sebastián Giménez. María Eugenia Lucero

Docentes noveles sobre el Profesorado en Filosofía: Análisis cualitativo de relevamientos de valoración de los profesorados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC
Amiel Gorosito. Franco Sgarlatta

La práctica reflexiva y el decir veraz en la formación docente
Dolores Santamarina

El Plan de Mejora del Sistema Formador en Jujuy y los efectos en la trayectoria formativa: estrategias de las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial
Andrea Beatriz Alvarez. Héctor Fernando Pereyra

Las trayectorias de desarrollo profesional de los formadores docentes. Un acercamiento biográfico-narrativo a los saberes que emergen en el escenario pandémico en dos instituciones formadoras de la provincia de Buenos Aires
Silvana González Refojo. Valeria V. Gualpa. Carolina Molina. Gladys Olivieri

Prácticas en la formación docente: experiencias de estudiantes que se vuelven objeto de estudio
Sonia Gladys Alzamora. María Silvana Barberis

Sentidos sobre el trabajo ad honorem en el sistema educativo de la Municipalidad de Córdoba. Encuadre teórico y metodológico
Mauricio Aureli. Lucía Ferrari. Matías Flores Villagra

La Formación y Profesión en Geografía: voces y experiencias

Cristina Mónica Monti. Bruno Maximiliano Galeano

La formación de docentes en temáticas transversales: la ESI en los profesorados de Educación Inicial y Primaria en la UNViMe

Lisandro David Hormaeche. Elena Heritier. Susana Belgrano Rawson

La incorporación de resultados de investigación didáctica en la enseñanza de la física: el caso del profesorado de la provincia de Córdoba

Nicolás Velasco. Laura Buteler

Prácticas profesionales en el Observatorio de Violencia contra las Mujeres de la provincia de Salta desde el camino investigativo

Paula Micaela Montero Villada. Carlos Gabriel Abalos

Sentidos sobre la modelización matemática presente en el Diseño Curricular para futuros profesores de educación secundaria en matemática en Córdoba. Una mirada interdiscursiva

Cristina Esteley. María Mina. Nora Alterman

Prácticas docentes en clave de prácticas sociocomunitarias: Alteraciones subjetivas en estudiantes en formación

Paola Figueroa. Anuar Cichero

Registros de una identidad en tensión: investigación y formación docente en un ciclo de complementación curricular

Julieta Taquini. Melisa Urdapilleta. Paulina De Marziani

De alumnas a profesoras: las consignas de invención en la formación docente

Florencia Sorrentino. Paula Ludueña

Leer la diferencia: la escritura literaria de las prácticas y la producción adolescente en contextos de encierro

Mirta Gloria Fernández

Enseñanza de la geografía. Experiencia de trabajo en torno a los desafíos de la clase constructivista

Camila Castro

Escucha, Conversación y Escritura: volver a transitar la indagación narrativa

Patricia A. Gabbarini. Luciana M. Caverzacio. Gabriel I. Tobarez

Las modalidades educativas, un cambio esperado en el recorrido curricular en la formación inicial del profesorado en la UNViMe.

Marcelo Vitarelli. Mario Nicolás Wildner Sanchez.

Formación y práctica docente desde los géneros discursivos. Problematicaciones desde la práctica docente

Cecilia Aldao. Alfredo Olivieri. María Juliana Perrone

Cambios en la formación docente y su incidencia en la construcción de la identidad profesional inicial

Eleonora Quiroga Curia. María Elena del Río. Guillermo F. Medina

Consideraciones en torno a la formación docente de música: el Rondó de Experiencias en clave pedagógica y artística

Florencia Ávila. Fabián Garione. Victoria Rodenas

Formación docente y construcción de saberes en Red: relatos de experiencias para la investigación pedagógica

Paula Dávila. Yanina Caressa. Gladys Zarenchansky

Dispositivos que abren diálogos intrainstitucionales para seguir pensando la formación de docentes de nivel inicial y primaria

Emilce Gutiérrez. Miriam Antoñanzas

Metodologías y discursos áulicos en el repertorio de prácticas de los profesorados de formación docente en Artes de la U.N.T.

Pablo Muruaga

El paso de estudiante a profesor narrado en primera persona

Mariana Gianotti. Débora Cavallone Marcos

Mesa 17. Problemáticas transversales en las instituciones educativas: DDHH, ESI, EAI

La ESI como dispositivo disruptivo en la organización curricular disciplinar. Mecanismos de institucionalización en la escuela secundaria de Córdoba

Anahí Oviedo

A capa y espada. Disputas, reescrituras y climas afectivos en torno a la implementación de la ESI en espacios específicos de escuelas de Paraná

Martina Kaplan

Educación Física y género en escuelas secundarias neuquinas

Carolina Saraco

Perspectiva de género en las imágenes de los libros de texto de Educación Tecnológica para Escuela Secundaria

Laura Micaela Zarate. Priscila Ariadna Biber. M. Emilia Echeveste

Hacia la alfabetización pornográfica: debates, investigaciones y experiencias actuales sobre el vínculo pornografía y educación sexual

Laura Milano

Nosotros Contamos: Memorias feministas de los centros de estudiantes

Florencia Eve Catelani. Sofía Victoria Gorini. Joaquín Modesto Aira

Educación Sexual Integral como instancia de Formación Transversal en futuros Profesores

Ayelen Fátima Lavagnino. Isabel María Gualtieri. Juan Manuel Álvarez

Habitar la incomodidad. La ESI en la formación de profesorxs en Letras en la universidad

Valeria Sardi

El cuerpo del discurso motriz en Educación Física. Reflexiones sobre la matriz conceptual de la asignatura desarrollo y Aprendizaje Motriz

Alicia Soledad Martínez. María Flavia Cuello. Mercedes Susana Ponce

La ESI en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales: miradas estudiantiles sobre la presencia/ausencia de saberes

Valeria Sardi. Jesica Baez. Mercedes Barischetti. Guadalupe Molina

Reflexiones sobre la enseñanza de las sexualidades en la formación docente inicial

Silvia Ortuzar. Micaela Zamboni. Candelaria Molas y Molas

Un análisis de las alternativas para la formación docente en ESI en la provincia de Jujuy

Adriana Esperanza Álvarez. Nahir Elizabeth Nasif

Educación Ambiental Integral: contrastes entre una propuesta curricular oficial y la cotidianeidad educativa en escuelas rurales de Santa Fe

Lucía Caisso. Verónica Bono

Desafíos de la práctica en Educación Ambiental en la escuela

Ana Célia Carvalho Rocha. Gabriele Marisco da Silva

Las efemérides como herramienta para trabajar temas de Educación en Salud de forma transversal

Andrea V. Ponce. Priscila A. Biber

Los derechos humanos y las diversidades una problemática transversal curricular e institucional en la UNViMe

Marcelo Vitarelli. Mario Nicolas Wildner Sánchez

Construcción de ciudadanía en escuelas secundarias de Tucumán: ¿Se aprende, se enseña o se

practica?

Claudia Adriana Ferreiro. Néstor Adrián Amado

Juventud, escuela y ciudadanía en los discursos electorales actuales. Claves para una perspectiva emancipadora

Felipe A. Cerisola Moreno. María Paulina Cerisola Moreno

Mesa 18. Educación y trabajo: consideraciones teórico-metodológicas, debates y desafíos actuales

Prácticas profesionalizantes de secundaria técnica en contexto de pandemia: sentidos, saberes y estrategias

Ana María D'Andrea. José Antonio Pozzer

La Educación Técnica en el Sistema Formador del Chaco. Un estudio provincial 2021- 022

Melisa Anabel Florez. Vanesa Evelin Flora. Melisa Eliana Sánchez

Oportunidades y desafíos del trabajo interdisciplinar en el marco de la Unidad Técnico Pedagógica en escuelas técnicas de Córdoba

Yanina Débora Maturo

Discurso y espacios performativos en la escuela técnica

Elena Perez Moreno

La formación de Docentes en la Educación Profesional. Una articulación necesaria entre educación y trabajo

Alicia Inés Villa. María Eugenia Vicente. César Martín Barletta

Prácticas profesionalizantes en Tecnicaturas de Educación Superior de la puna jujeña. Un análisis desde los aspectos estructurales-formales del currículum

Susana Beatriz Argüello. Marisel Verónica Quispia

Programas de empleo joven en la provincia de La Rioja: aproximaciones a la formación laboral de Chilecito y Famatina

Diego Adriano Espinós

Estudiar y trabajar en simultáneo: un análisis de la situación académica y laboral de jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional del Sur

Nicolás Schwindt

Sentidos y prácticas sobre el trabajo en maestros de Nivel Primario de Córdoba (2018- 2020)

Mariel Denise Torres

Necesidades y demandas de formación laboral para jóvenes y adultos en la Escuela de Oficios de la UNDEC

María Alejandra Bowman

Educación especial, formación laboral y articulación con el mundo del trabajo: un desafío para seguir repensando las prácticas institucionales

Paula Rubiolo. Miriam Abascal

Desafíos actuales en las trayectorias laborales de jóvenes mujeres madres de sectores populares: análisis postpandemia

Nina Scopinaro

Lxs trabajadorxs del Subte: la experiencia de clase como intersticio para una pedagogía crítica del trabajo

Patricio Urricelqui

Mesa 19. Formación en investigación educativa: casos de estudio y enfoques formativos

Del binomio a la tríada: el taller de tesis como dispositivo mediador en la formación inicial de estudiantes de grado en la práctica de la investigación educativa

Verónica Walker. Lorena Montero. Julieta Roderá

Iniciación a la investigación en educación: relatos de estudiantes sobre el proceso de elaboración de una tesis de grado

Melisa Luján Southwell. Verónica Walker

La formación proyectual como estrategia pedagógica de formación en investigación en el nivel superior. Sistematización de una experiencia

Silvia Baldivieso. María Antonella Celi. Mariela Muñoz Rodríguez

Desafíos en la formación de investigadores/as. Reflexiones teóricas y metodológicas para lugarizar saberes

Fabiana Ramona López. Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Enseñanza polifónica: un dispositivo para enseñar el oficio de investigador

Ana Clara Monteverde. Marcela Fabiana Agulló

Modelos operativos para la visualidad en la producción de conocimientos

Emilce Hernández. Héctor Omar Quijano

Formación en investigación en el grado: semilleros de investigación. Primeras aproximaciones,

posibilidades y desafíos
Antonella Maldonado Berlo

Una estrategia de enseñanza-aprendizaje inventivo en antropología y educación
Alessandro Roberto de Oliveira

La formación en investigación educativa: emancipación autoral de estudiantes en los espacios de formación, desde modos otros de documentar una experiencia situada
Noelia Soledad Barrios

Escenarios de Formación Emergentes para Pensar las Prácticas de Investigación Educativa en el Acontecer Universitario
Claudia Adriana Ferreiro

Cartografiado de la producción y transferencia de conocimiento en los Trabajos Finales de Grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Lic. de Psicopedagogía en la UNVM a partir de la práctica metodológica desde 2003 hasta 2023
Cristina Garay

Investigación cualitativa y la revisión de los estados del arte: la Formación Docente Continua como objeto de estudio
Mariana Carballo

La formación para la 'Investigación educativa' en el Profesorado de Educación Primaria, en San Juan. Sentidos y orientaciones prescriptos a nivel nacional y jurisdiccional
María Fernanda Estevez. Carina Silvia Fraca. Mabel Vicenta Mengual

Los talleres como estrategia metodológica para construir conocimiento participativo en la investigación educativa: una experiencia en formación docente inicial
Analía del Valle Motos. Adriana Aguirre. Nicolás Rombouts

Miradas emergentes sobre la formación en investigación en carreras de Educación Inicial. Aportes a las problemáticas actuales desde la metodología Delphi
Ma. Constanza Valdez

Cuerpxs en la Formación Docente Superior. Prácticas de enseñanza en diálogo con la Semiótica
Gabriela Domjan

La investigación en territorio: sentidos y prácticas
Norma Cristina Figueroa

La pedagogía del acompañamiento a las tesis y/o trabajos finales como fuerza problematizadora de la formación en investigación
Lorena Di Lorenzo. Gabriela Luciano. Silvia Baldivieso

Mesa 16

Reflexiones acerca del tiempo y el espacio en la enseñanza: entre demandas y resistencias

Celia Salit, FFyH, UNC, celia.salit@unc.edu.ar

Carola Perea, FFyH, UNC; cperea@unc.edu.ar

Palabras clave: tiempo- espacio-enseñanza

La investigación acerca de saberes y docentes noveles¹ realizada en el contexto de pandemia nos llevó -a partir del trabajo empírico realizado- a construir una serie de proposiciones relativas a las prácticas docentes y de la enseñanza. En esta oportunidad, concluida la suspensión de la presencialidad que la pandemia impuso a las prácticas escolares, en el intento de reconocer continuidades y rupturas nos proponemos repensar acerca dos categorías que conforman la agenda de la Didáctica: tiempo y espacio. En nuestra publicación las titulamos, a partir de recuperar voces de lxs entrevistadxs, del siguiente modo: *Te invade la vida entera. El tiempo: nuevos modos de regulación y No tengo pizarrón. Acerca de la ausencia del espacio y los objetos escolares.*

Ambas operan como condicionantes de las prácticas de la enseñanza de cualquier disciplina en cualquier nivel del sistema educativo y si bien se abordan separadamente, podrían pensarse de manera articulada.

El tiempo, su función, su predeterminación, así como su uso en el aula, ha sido históricamente una problemática compleja. En efecto, la programación del tiempo constituye una cuestión neurálgica del funcionamiento escolar a la vez que un desafío profesional y personal para lxs docentes. El espacio, dada su vinculación con la presencialidad - característica central de la escuela moderna- fue una dimensión fuertemente afectada por la pandemia.

Como resultado de nuestros avances investigativos² reconocemos que la temporalidad es cultural y socialmente concebida y que:

la pretensión, surgida en la Modernidad, de ajustar la medición del tiempo no tuvo como único objetivo racionalizar el rendimiento, sino también establecer un efectivo dispositivo de disciplinamiento social.

La diferenciación que realiza Hargreaves (1994) entre una concepción monocrónica y una policrónica del tiempo y el concepto de cronosistema de Terigi (2010) parecieran estar ratificando el peso de la presencialidad y reconociendo un alto grado de formalización a las prácticas escolares. En efecto, es sobre la base de una determinada temporalidad que la escuela ordena, regula y organiza rutinas anuales, semanales, diarias; delimita inicio y finalización; horarios de clase y de recreo.

Quebrar esa suerte de “internalización disciplinadora” de tiempos - en general uniformes- para que ello no se convierta en una exigencia autoimpuesta, constituye un desafío siempre presente a la hora de pensar la enseñanza. El tiempo para unxs profesxrs, como advierte Hargreaves (1994), es además de un obstáculo objetivo y a la vez opresivo, un *horizonte subjetivo* que opera como posibilitador o limitante; estructura la tarea y, a su vez, es estructurado por ella. Es vivido y tiene una duración interna que varía de persona a persona.

Si bien el tiempo no puede subsumirse a la condición de materialidad, es preciso observar que es condición necesaria para que lo corporal, lo espacial y lo sonoro acontezcan.

Respecto del espacio algunos autores lo conciben como un conjunto de trayectorias y al hacerlo ponen en primer plano el movimiento, es decir, el espacio está siempre abierto y muy lejos de poder considerarse "neutral", por el contrario, se trata siempre -afirma Gilberto Giménez (1996) de:

(...) un espacio valorizado sea instrumentalmente (como fuente de productos y de recursos económicos, por ejemplo) o culturalmente: como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como espacio de inscripción de un pasado histórico o de una memoria colectiva, como símbolo de identidad socio territorial. (Pellegrino et al., 1981 99; Delaleu, 1981 139 en Giménez)

Hablar de espacio implica referir también a los objetos. Estos, al decir de Brailovsky (2010), son una parte de la cultura escolar. Producidos y utilizados cotidianamente en el ámbito de la escuela, permanecen en ella, o bien se alternan entre la escuela y otros espacios como los hogares. Su existencia, diseño y uso se configuran en función de condiciones epocales, condicen con la cultura escolar hegemónica.

Por su parte Dussel (2020), al analizar el contexto de suspensión de la presencialidad, propone una serie de tensiones en torno a la transformación de los tiempos y espacios en la escuela donde la desaparición del aula física supone una pérdida de la dimensión colectiva y una dificultad en los nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje para dar lugar a “lo común”. Pareciera, según la autora, que el contexto de pandemia generó prácticas que promovieron simultáneamente una mayor “individualización del trabajo pedagógico” y una demanda de productividad constante.

Ahora bien, ¿cómo resistir en el actual contexto el individualismo exacerbado, el incremento de productividad y competitividad; la ruptura de lazos? En palabras de Meirieu (2022) convocamos a pensar la escuela:

como un espacio de desaceleración en un mundo donde todo va demasiado deprisa, donde se pueda tomar tiempo para reflexionar y pensar, donde se refuerce la atención y se aprenda a estar atento, donde se aprenda también a evaluarse y no a compararse con los otros, evaluarse para ser mejor que uno mismo y no para ser mejor que los otros. Una escuela donde descubrimos que la solidaridad entre los seres humanos es algo fundamental que nos enriquece por igual a todos, una escuela que favorece la ayuda entre todos (...). O bien nos quedamos en el individualismo, la competencia y la sociedad de mercado, o retomamos la escuela para que pueda ayudar a cada uno a pensar por sí mismo, a escapar de todas las manipulaciones, a emanciparse y al mismo tiempo a construir lo común. En el fondo, ahí están los dos objetivos de una escuela en una democracia, y, digo bien, de una escuela «en» una democracia.

Otros autores intentaron anticipar el mundo post Covid. Ubieto (2021) imagina que:

estará a caballo entre la presencia y lo virtual, entre la vieja normalidad que ya se iba transformando y esta nueva normalidad que se propone como generadora de nuevos lazos sociales, de nuevas formas asistenciales y de nuevos vínculos educativos. (p. 14)

En efecto el trabajo docente sigue configurándose entre el aula y fuera del aula; entre la escuela y la casa. Ya hace tiempo autores como Hargreaves (1994), advertían acerca de esta cuestión controvertida en términos de reconocimiento laboral de los tiempos y los espacios. La intensificación del trabajo docente sigue siendo una nota distintiva de estas prácticas y el esfuerzo que requiere el diseño de cada una de las acciones que conforman una propuesta de enseñanza, sigue siendo desconocido como parte de la tarea remunerada.

Consideramos que la sensación de ausencia, de desconcierto, de pérdida, en pandemia podría explicar las dificultades para habitar los espacios virtuales y la facilidad con que retomamos las prácticas propias de la presencial. En efecto, en estos tiempos de vuelta al aula, se visualiza que se produce una suerte de reivindicación del uso del espacio físico y resistencia al uso del aula virtual que parece quedar como un mero repositorio de materiales. Podríamos hipotetizar entonces, que la fuerza de la presencialidad opera de manera tal que se valora el encuentro cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde se convoca a construir colectivamente. ¿Cómo no reconocer las sensaciones que producen la presencia de lxs otrxs, sus voces, sus gestos? ¿Cómo evitar el casi mecánico acto de depositar nuestra carga de libros, computadora, copias, en un escritorio áulico?

¹ Salit, C (2023) (Coord). Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos- 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023. Libro digital. ISBN 978-950-33-1729-7

² Idem 1.

Referencias Bibliográficas

Brailovsky, D. (2010). Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos. [Tesis de doctorado, Universidad de San Andrés]. Repositorio.udesa.edu.ar.

Brailovsky, D. (2019). Ecos del tiempo escolar en Dussel, P. Ferrante y D. Pulfe (compiladores) Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera (p. 149-162). Editorial UNIPE.

Dussel, I. (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer. - 1a ed .- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6)

Giménez, G. (1996). Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Epoco, Vol. II. (4). (pp 9-30).https://docs.google.com/document/d/1pL-RTmUrSujdWnEPBswOwFXmjJ2E1nhnDm8_ygDXWG0/edit

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata.

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. Revista de Educación, (298), 271-305. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3462298-d0c6-40fc-a507-e6ff55830570/re2981200486-pdf.pdf>.

Meirieu, Ph. (2022) El futuro de la pedagogía 77 Ediciones Universidad de Salamanca / cc by-nc-nd Teri. 34, 1, ene-jun, pp. 69-81- Pp.: 76- 77

Salit, C. (2022) Una experiencia laberíntica: de territorios, cuerpos e interacciones en prácticas y residencias de formación docente Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 32, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-341>

Salit, C (2023) (Coord). Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos- 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023. Libro digital. ISBN 978-950-33-1729-7

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornadas de apertura, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

Ubieto, J. R. (2021). El mundo post-covid. Entre la presencia y la virtualidad. Ned. Ed.

Identidad Docente. La complejidad de un proceso personal y social

María del Huerto Ragonesi - Facultad Filosofía y Letras - UNT - mariluragonesi@gmail.com

Eduardo Jorge Iglesias - Facultad Filosofía y Letras - UNT -profejiglesias@gmail.com

Daniela Belén Oliva - Facultad Filosofía y Letras - UNT -olivadaniela678@gmail.com

Palabras clave: Identidad Docente. Formación Inicial. Trabajo Docente. Biografía Personal

Contenido

En esta oportunidad se presenta un avance del Proyecto de investigación “Trabajo e identidad profesional en la formación docente inicial y continua en el nivel Superior No Universitario en la provincia de Tucumán: instituciones, currículum y sujetos en el período 2018-2022”. Los objetivos generales del proyecto se centran en estudiar la incidencia del trabajo docente en la conformación de la identidad profesional docente en el sistema formador no universitario de Tucumán durante el período 2018-2022.

Una de las primeras preocupaciones de este grupo de trabajo es fortalecer el marco teórico de referencia, habida cuenta de la relevancia de las cuestiones acerca de la identidad y de las identidades. Parte de esas actualizaciones y debates se presentan en esta ponencia.

En ese sentido se recurrió a los aportes teóricos de diversas disciplinas que estudian la identidad que tienen en común una concepción de identidad como el resultado de una construcción social y personal, producto de las interacciones y en este caso, producida en el contexto de una relación social fundante: *el trabajo*. La identidad se construye en complejos procesos de identificaciones, donde la presencia de la otredad, ya sea real o fantaseada es fundante de la subjetividad. Para el caso de este Proyecto se reconoce a la construcción identitaria como una compleja trama de aspectos materiales y simbólicos, que a su vez son el marco de nuevas aprehensiones y significaciones. La construcción de la identidad profesional docente suele situarse en las experiencias de la formación inicial, centrándose de esa manera en las prescripciones curriculares, más o menos consensuadas con el colectivo docente. Las modificaciones curriculares, en ese mejorar el desempeño, han puesto el énfasis en los contenidos referidos a las prácticas docentes, simuladas o reales, pero que siguen apostando a que en la formación inicial se ofrezca una variedad de conocimientos que acerquen la praxis a los requerimientos del trabajo. Se busca acercar la formación al trabajo, desarrollando las competencias y habilidades que requiere el trabajo docente. Las recomendaciones a nivel

internacional refuerzan la intensificación en las horas de prácticas, pero tienen el sentido de modelizar un tipo de trabajo docente estandarizado. Para este Proyecto se considerará que, si la construcción identitaria es permanente, como proceso subjetivo, cabría reflexionar acerca de los otros espacios de socialización que intervienen en la formación profesional. La pertenencia o no a grupos o instituciones extraescolares, las formas de uso del tiempo libre.

Entendemos que la construcción de la identidad docente en su complejidad excede la dimensión curricular explícita. En realidad, esta identidad se construye desde mucho antes del ingreso de los alumnos a la Formación Docente Formal. Diversos estudios (Alliaud, 1993; Campoli, 2004) han demostrado que entre el 35 y el 40 % de los ingresantes a la formación docente inicial son estudiantes que han pasado por otras ofertas formativa de nivel superior, y en muchos casos, esas primeras opciones no guardan relación con el trabajo docente. Ello supone que quienes eligen la docencia no lo hacen como una primera opción, sino que es una posibilidad que se presenta cuando otras expectativas no han podido ser cumplidas. Los futuros docentes, ingresan a la formación de grado con un cúmulo de creencias, rituales y mitos y maneras de pensar, acerca de las ciencias y de sí mismos que han adquirido a través de su paso como alumnos, en más de una década por el sistema educativo, y en relación con casi un centenar de docentes. Según Davini (1995) esta Biografía Personal sería como “productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este “fondo de saber” orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes”.

Esta biografía personal es incorporada de manera acrítica y tiende a reproducir ese fondo de saber cómo rituales estereotipados, y como tales, esos mitos ocultan los verdaderos procesos que ocurren en la realidad. En general simplifican, impiden conocer las causas de los procesos, y se actúa sin más por reiteración y emulación de prácticas.

Fernández Pérez (1994) afirma que “los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su periodo de formación”.

Al ingresar a la Formación Inicial, no bastaría con incluir en el currículum contenidos innovadores, ya que estos no podrían articularse con las experiencias y conocimientos anteriores si es que estos no se desocultan y reconocen previamente en su proceso histórico y se trabajan a luz de las necesidades actuales del futuro docente. Revisar las experiencias de la historia escolar, incorporadas de manera acrítica, y visitar ese pasado con las nuevas demandas y necesidades para la conformación de nuevos sujetos es una tarea pendiente.

Es necesario articular la formación docente de grado con esos procesos formativos de carácter espontáneo, intuitivo, apoyados en las experiencias de vida, sobre todo en aquellas ocurridas en los ámbitos familiares, comunitarios y en las instituciones escolares. La deconstrucción de estas representaciones requiere de estrategias específicas que se incorporen a la formación de grado y, por otro lado, la misma institución debería hacer un trabajo de reflexión crítica de las tradiciones, mitos y creencias que circulan entre los docentes y las prácticas de enseñanza, para poder generar cambios deliberados y exitosos en las prácticas docentes. Una de las constantes cuestiones en este sentido suponen los procesos reflexivos acerca de sí, del trabajo con el conocimiento y de las posibilidades de transmitirlo en encuadres de políticas de igualdad de

derechos, fortalecimiento de compromisos democráticos y reducción de desigualdades. Para Guyot (2011) las prácticas docentes, investigativas y profesionales son prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la praxis. La identidad laboral es, entonces, una tarea desarrollada en interacción con otros, que, mediada por el conocimiento, deja una impronta en la identidad personal.

Otro momento fundamental en la conformación de la Identidad profesional docente está vinculada al momento de la socialización laboral, vinculado con el ingreso a un ámbito institucional conocido como alumno, pero ahora revisitado desde el rol docente. Es en ese ámbito laboral donde se establecen nuevos procesos interaccionales, esta vez con otros docentes - colegas, directivos, familias, y con el alumno/a real, concreto. Aquí el docente novel continúa su formación profesional con el aprendizaje de nuevas formas de significación de la realidad escolar y esquemas de acción que, en general, suelen entrar en contradicción con los saberes aprendidos en la formación de grado. Surgen nuevas tensiones y contradicciones, en particular aquellas referidas a Teoría – Práctica que se reconfiguran entre la idealidad y la realidad.

La identidad profesional docente, entendida como una construcción personal y social donde se articulan el conocimiento tácito o experiencial, la formación inicial, y la socialización profesional es objeto de revisiones constantes para sostener y fundamentar prácticas profesionales en un marco de políticas de ampliación de derechos, procesos democratizadores y reducción de las brechas de desigualdad.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Davini, María Cristina. (1991). *Formación Docente en Cuestión. Política y Pedagogía*. Editorial Paidós. Bs.As.
- Campoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Bs As. IESALC
Disponible en <https://cges-infd.mendoza.edu.ar/sitio/upload/139828s.pdf>
- Fernández Perez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, Siglo XXI.
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial. Buenos Aires. Argentina.

Desafíos de la Educación Inclusiva en la Formación Docente

Isabel María Gualtieri, UNRC, isagualtieri@hotmail.com

Ayelen Fatina Lavagnino, UNRC, ayelavagnino@hotmail.com

Juan Manuel Álvarez, UNRC, alvarezjm056@gmail.com

Educación inclusiva – Trabajo colaborativo – Formación compartida.

A modo de introducción.

La Educación inclusiva como escenario actual de las prácticas educativas docentes implica que las instituciones educativas, formales y no formales, se enfrenten al gran desafío de brindar una educación equitativa, de calidad para todos los educandos, especialmente para aquellos que por diversas razones culturales, sociales, de discapacidad, se encuentran en situación de vulnerabilidad ante la exclusión y el fracaso”. (Olivero. 2020) Además, supone oportunidades de aprendizajes similares para todos los estudiantes, brindando propuestas que atiendan a la diversidad y que eviten la fragmentación o separación en las instituciones y, en particular del Sistema Educativo Argentino. Este contexto exige reconocer que la diversidad es una característica intrínseca de los sujetos, por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo sino como una experiencia enriquecedora.

Esto lleva a asumir la necesidad de repensar la enseñanza y el aprendizaje universitario de los futuros docentes, en función de cambios que se están produciendo en la naturaleza del conocimiento e instauran verdaderos retos que la sociedad demanda de la formación universitaria como área de vacancia en los planes de estudios vigentes.

Ante esta realidad, en el año 2022 se inició un trabajo conjunto, al que se pretende dar continuidad en el presente año académico, con docentes y alumnos de las Carreras de Profesorado de Geografía, Historia y Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y escuelas de nivel secundario con diversas modalidades de la ciudad de Río Cuarto en el marco de Proyecto de Prácticas Socio Comunitarias.

Asumir a la educación inclusiva como escenario de reflexión, discusión y construcción entre las asignaturas de prácticas docentes es reconocerla como compleja, que implica un conocimiento relativo e incierto y además, como un reto que se debe tomar desde la formación inicial para intentar ayudar a los alumnos a construir conocimientos que permitan el progreso de la sociedad.

En este sentido, Zabalza y Zabalza (2012) plantean que es importante que los resultados sean nuevos y mejores, es por lo cual que en el proyecto se busca promover en los estudiantes, nuevas experiencias de formación y de práctica de residencia que enseñen acerca del trabajo interdisciplinar para lograr una educación inclusiva. Como sostienen los autores, se busca mejorar la calidad de lo que se viene desarrollando en las diferentes asignaturas respecto a la educación inclusiva y que se ajuste a las necesidades reales que atraviesan el ejercicio profesional en este contexto.

Esta mirada acerca de la inclusión conlleva una puesta en cuestión de sentido, tanto de las prácticas docentes, como de las instancias concretas y significativas de posturas de los

estudiantes, que les permitan definir metodologías de enseñanza acorde a todos los educandos, partiendo de las potencialidades y competencias de cada uno.

Algunos de los objetivos planteados son: Potenciar la transversalidad de la temática de la Educación inclusiva en algunas carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto; fortalecer el trabajo colaborativo y la conformación de redes entre las carreras de Profesorado en Educación Especial, Geografía e Historia; desarrollar instancias de prácticas docentes, como pareja pedagógica entre los estudiantes de las carreras involucradas y construir experiencias de trabajo intercátedra, interdisciplinar y transdisciplinar en escenarios educativos reales.

Metodología de trabajo.

Alumnos de los profesorados de Historia y Geografía junto al acompañamiento de estudiantes del Profesorado de Educación Especial, realizan una intervención pedagógica de espacio compartido en las disciplinas de Historia y Geografía en instituciones de nivel secundario

Las bases que sustentan el trabajo en escuela inclusiva son: diseño y desarrollo curricular, actividades en equipo, aprendizaje colaborativo y formación permanente.

La propuesta se lleva adelante en diferentes momentos:

- Primer momento: Participación de todos los estudiantes en talleres de formación que contemplan en principio la articulación y organización del trabajo entre escuelas especiales y escuelas de nivel secundario. Algunos temas abordados son: roles y funciones de las instituciones que albergan y acompañan a estudiantes que presentan necesidades educativas derivadas de situaciones de heterogeneidad, dinámicas y organización de los tiempos escolares, importancia de la organización de espacios de reflexión, propuestas pedagógicas flexibles en la enseñanza centrado en las experiencias pedagógicas de las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI).
- Segundo momento: Observación participativa en pareja pedagógica en las escuelas. Los estudiantes colaboran con las docentes en el acompañamiento de los trabajos que se realizan en el aula.
- Tercer momento: Diseño de propuestas de enseñanza desde geografía e historia para trabajar en aulas heterogéneas.
- Cuarto momento: Puesta en común, espacios de debates internos, análisis y selección grupal de estrategias de inclusión.

A modo de conclusiones parciales.

Esta propuesta busca generar un quiebre en las prácticas tradicionales para dar paso a prácticas reflexivas, críticas y comprometidas con la realidad áulica actual donde se deben considerar propuestas pedagógicas y didácticas que respondan a los tiempos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo interdisciplinario se explicita en los alcances profesionales y en el perfil profesional de las carreras involucradas en el presente proyecto y es un tema abordado, principalmente desde la teoría, en diversas asignaturas. Pero en lo que respecta a la concreción de experiencias prácticas de trabajo y formación interdisciplinaria, se constituye en un área de vacancia en la actual formación de grado.

Es por ello que la propuesta se orienta a renovar la formación tanto del equipo de cátedra, como de los estudiantes que transitan estos espacios curriculares en lo que implica la corresponsabilidad en Educación Inclusiva. Se llevaron adelante espacios de formación e intercambio entre los equipos de cátedra, acciones de formación compartida entre los estudiantes, prácticas de residencia, sitios de análisis y reflexión colaborativos.

Respecto al trabajo conjunto con la comunidad, un estudiante valora el trabajo realizado como “experiencia fundamental que todo universitario debería transitar porque nos permite valorar al otro y trabajar con el otro”.

Sin dudas es una práctica enriquecedora ya que permite el contacto directo con el aula, trabajar teniendo en cuenta finalidades específicas en relación con las necesidades particulares de los estudiantes, pensar acciones en cursos heterogéneos, seguimiento personalizado, planificación de actividades y trabajo en equipo. En palabras de otro estudiante participante “entender la enseñanza dentro de la diversidad”.

Se considera necesario dar continuidad y profundizar cada una de las acciones dentro de la formación docente del futuro profesor en Historia y Geografía, es necesaria la formación en acciones de enseñanza colaborativa, ajustes del currículo, reconocer entornos inclusivos, compartir experiencias y esfuerzos en favor de la educación para todos y reconocer los aportes desde otras áreas de conocimiento como el profesorado en Educación Especial para profundizar el trabajo en aulas heterogéneas.

Referencias bibliográficas

Olivero, B. (2020) *Problematización e innovación en la docencia: formulación de proyectos*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Zabalza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Editorial Homo Sapiens.

Disposiciones a la reflexión en la tarea de enseñar en formación docente

Ivanna Marcantonelli, FFyH, UNC, ivannamarcantonelli@unc.edu.ar

Ana Belén Caminos, FFyH, UNC; anabelencaminos@unc.edu.ar

Palabras clave: posicionamientos ético políticos, subjetividades docentes, matriz formativa

El trabajo se inscribe en el proyecto *Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación de la FFyH-UNC*. (2020-2023)^[1], cuyo objeto de indagación son los saberes que ponen en juego docentes noveles en sus prácticas de enseñanza en institutos superiores de formación docente. Actualmente, dicho proyecto da continuidad a un proceso sostenido en años que confluye en esta última línea de indagación en contexto de pandemia. En este marco, el escrito que presentamos recupera una de las dimensiones de análisis que fueron abordadas en el trabajo empírico a partir de las voces de docentes entrevistadxs y que denominamos “Del orden de lo irrenunciable. Posiciones ético políticas acerca de la docencia”.

En el análisis de los datos rastreamos las posiciones ético-políticas de lxs docentes al considerar los significados que le atribuyen a sus prácticas, en tanto ofrecen el marco de actuación de su trabajo, en la emergencia sanitaria.

Entendemos que, en el interjuego entre las intervenciones pedagógico-didácticas y los procesos reflexivos, se manifiestan los posicionamientos ético políticos que lxs docentes construyen en el acontecer de sus prácticas. En tal sentido, podemos reconocer una revisión y resignificación permanente de la tarea de enseñar que involucra una problematización de la propia identidad y de los sentidos que le otorgan a la formación inicial que se acentúa en el marco de esta coyuntura. Lo que aparece como irrenunciable refiere a la preocupación por lxs otrxs y la construcción del lazo (Frigerio y otros, 2017), y el “lugar” de la escuela entendido como espacio público. En las expresiones de lxs docentes, advertimos una disposición a repensarse desde lo que acontece en un contexto marcado por lo incierto; consecuente con ello, a revisar e interrogar acerca de la tarea de enseñar y sobre los sentidos de la formación. Percibimos como recurrencia la predisposición de lxs entrevistadxs a la reflexión sobre sus prácticas situadas en las instituciones de formación docente.

A modo de hipótesis, relacionamos esta recurrencia con el constructo matriz formativa de lxs docentes entrevistadxs, el cual constituye un hallazgo fértil para nuestro estudio. La posibilidad de poner en juego procesos reflexivos, nos hace pensar que lxs docentes asumen posicionamientos ético políticos en su práctica docente.

Desde el equipo de investigación,

...consideramos el trayecto de formación inicial de nuestrxs egresadxs como aquello del orden de lo común que configura una matriz formativa. Esto invita también a atender a articulaciones entre los saberes de la formación inicial y aquellos que se van incorporando durante la práctica profesional docente. Articulaciones que exigen el reconocimiento de condicionantes sociopolíticos y culturales que atraviesan la formación docente inicial. Ello en una doble dimensión: por una parte, en tanto tales

condicionantes inciden en la construcción de saberes y en la configuración de subjetividades; por la otra, desde el interés por indagar, al decir de Hillert (2014), “horizontes culturales”. Es decir, sentidos sobre el conocimiento, el trabajo docente, la transmisión, la enseñanza, pero también sobre la construcción de saberes vinculados a la esfera de lo socio-político- cultural, ético y estético. (Salit y otrxs, 2023, p.50)

A los fines de ahondar en la hipótesis anteriormente planteada, agrupamos en disposiciones, a la reflexión sobre sí mismxs, sobre los vínculos con lxs estudiantes y con los saberes de la formación docente.

Respecto de la disposición a la reflexión sobre sí mismxs, reconocemos una marcada tendencia a la pregunta y al cuestionamiento sobre la propia tarea de enseñar que se puede vincular con componentes fundantes del hacer, del sentir y del pensar sus prácticas, cuestión que referencia a la condición existencial de la vida y a la producción de subjetividades. Somos y vamos siendo sujetos e instituciones de existencia, interconectados en tiempos y espacios que –como pliegues– se yuxtaponen en el acontecer cotidiano y producen subjetividades. En este sentido, al considerar a las instituciones y a quienes las habitan como sujetos de existencia, decimos, en consonancia con Korinfeld (2013) que la subjetividad es cultura singularizada y está atravesada por los modos históricos de representación; articula aspectos individuales entramados en las historias colectivas. De allí que lo subjetivo es la singularidad atravesada por las situaciones y por la época, por los acontecimientos sociales, políticos y culturales que configuran a lxs sujetos y son configurados por ellos. En línea con este planteamiento, Lepecki (2004) sostiene que la identidad hace referencia a modalidades de acción (política, de deseo, coreográfica) que revela un proceso de subjetivación, es decir, la producción de un modo de existencia como poder realizativo (performativo) de posibilidad de reinención permanente. En el marco de estas ideas, entendemos que las subjetividades docentes están impregnadas de las huellas de lo social, las posiciones y las relaciones, las trayectorias y las representaciones que se ponen de manifiesto al interrogar-se a sí mismas, a sus prácticas y saberes a partir de lo que va aconteciendo.

En relación con la disposición a la reflexión sobre los vínculos, podemos afirmar que las entrevistadas exponen en el centro de sus preocupaciones, los vínculos que tienen con lxs estudiantes, los cuales trascienden el contexto de pandemia dejando en evidencia una preocupación pedagógica que va más allá del mismo. Aun así, parecería ser que en las nuevas condiciones lo que “les pasa” adquiere mayor preeminencia. Reconocemos, entonces, el sentido ético de sus prácticas, al advertir que la sensibilidad y la alteridad son componentes centrales del vínculo pedagógico. Levinas (1987) expresa que la ética es una relación de alteridad, se trata de una ética de lo singular, sensible y compasiva ante el otro. El autor sostiene “el sujeto es sujeto humano, ético, en la apertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro...” (p. 18). En vínculo con estos aportes, Bárcena y Melich (2000) argumentan que la sensibilidad ocupa un lugar privilegiado, por eso, consideran que:

...una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la

educación es un *acontecimiento ético*, porque en la relación educativa, el *rostro* del otro irrumpe, más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento*. Es una relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad*. Es una pedagogía que reconoce que la *hospitalidad* precede a la propiedad. (p.15)

Podríamos reconocer cierta consonancia entre esta perspectiva que entiende la educación como acontecimiento ético y el reconocimiento en lxs entrevistadxs de una explícita preocupación por “el/lxs otrx/s”, sujetos aprendientes.

Por último, en relación con la disposición a la reflexión acerca de los saberes de la formación docente, advertimos una revalorización de la escuela como espacio en el que “hay algo de lo común” que se pone en juego (o que debería ponerse en juego) y que podemos vincularlo con los saberes culturales y con la esfera de lo público. Las entrevistadas dejan entrever en sus expresiones que la tarea de enseñar es una acción política de transformación del mundo, la posibilidad de proyectar un futuro; el ejercicio de traer algo del mundo para la discusión es en sí mismo un ejercicio político que lo plantean como ineludible en la formación docente.

Esta convicción sobre la condición política de la propia práctica y los saberes en juego en la transmisión a lxs estudiantes es la que atraviesa la tarea de enseñar a enseñar en la virtualidad. Parecería que en las expresiones, hay una apuesta por la formación que ubica al accionar docente en el espacio público de la escuela como lugar de transmisión de “lo común”. En este sentido, Cornú (2008) sostiene:

Del lado de la acción, el problema es el de una reinvencción de la *cosa pública* y de la acción política. Del lado de las concepciones, es necesario un pensamiento dinámico de lo común, abierto, activo. Pero, además, acción y pensamiento se articulan en las palabras del intercambio público. Es necesario también restituirlos, y esa es la tarea de los *instituyentes* que son los locutores, y estos lo hacen a través de las palabras que se arriesgan contra la repetición de los discursos. (p. 135)

Interesa reconocer el potencial transformador de las prácticas docentes en tanto acción política que habilita la apertura a lo nuevo. Por esta razón, “lo común” se reconfigura en el marco de las nuevas condiciones del trabajo docente, apelando a la tarea de los instituyentes y a los modos posibles de sostener los vínculos.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. y Melich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Paidós.

Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común en G. Frigerio y G. Diker, Educar, sentidos acerca de lo común. El Estanque.

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.). (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Noveduc.

Korinfeld, D. (2013). Espacios e Instituciones suficientemente subjetivados en D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan Entre Adolescentes y Adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós.

Lepecki, A. (2004). Introducción: Presencia y cuerpo en la Teoría de la Danza y la Interpretación en De la presencia del Cuerpo: Ensayos sobre la Teoría de la Danza y la Interpretación. Middletown, Wesleyan University Press.

Salit, C. (2023) (Coord). Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos. 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023. Libro digital, PDF Disponible en <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/2023/05/18/novedad-editorial-asumir-la-docencia-saberes-de-noveles-y-desafios-en-contextos-inciertos/>

[1] Este equipo de investigación está dirigido por la Dra. Celia Salit, y codirigido por la Mgter. Dolores Santamarina; proyecto subsidiado por Secyt.

Conocimiento práctico profesional de docentes de primer año universitario

Mariana Fenoglio, UNRC, mfenoglio@hum.unrc.edu.ar

Yanina Boatto, UNRC, yboatto@hum.unrc.edu.ar

María Soledad Aguilera, saguilera@hum.unrc.edu.ar

Palabras clave: práctica docente, universidad, profesores, conocimiento

El conocimiento del/la profesor/a, que refiere tanto al conocimiento de su disciplina o campo de conocimiento como de otros saberes propios de la profesión de enseñanza, se vuelve objeto de indagación y reflexión importante dentro de la formación y práctica docente en la universidad.

Específicamente este trabajo describe las características del conocimiento del profesor/a desde la perspectiva de diez docentes de primer año universitario de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FCH - UNRC). Docentes que han sido elegidos/as

como ‘buenos/as profesores/as’, promotores de aprendizajes e interés por aprender por parte de sus estudiantes.

El estudio se enmarca en una investigación mayor[1], que 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 FCH – UNRC, ya que el desempeño docente es uno de los factores configurantes que orienta los aprendizajes en el aula (Ezcurra, 2010; Bono, 2013; Sola, 2022; Pierella, 2018; CRES, 2018).

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.

En esta oportunidad, se retoma un estudio narrativo que 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.

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 ‘Conocimiento de los/las profesores/as’, a partir de la cual los/as docentes describen conocimientos de su disciplina, así como otros saberes propios de la profesión de enseñanza. Específicamente, la mayoría alude a las siguientes categorías:

-Conocimiento Disciplinar y Pedagógico. Dan cuenta de profundos conocimientos contruidos en relación a la disciplina y su enseñanza; concretamente procedimientos o estrategias de enseñanza, reflexivas y situadas, que buscan promover aprendizajes significativos. También conocimientos vinculados a la comprensión sobre el aprendizaje y los procesos de apropiación de conocimiento.

-Conocimiento Práctico Profesional. Refieren al conocimiento experiencial e intuitivo para tomar decisiones de manera situada. Comparten atender a sus experiencias profesionales, de manejo del aula y a los signos presentes en el aula; dan relevancia a la gestualidad de los/as estudiantes, son capaces de reflexionar sobre lo que sucede en el momento de la clase tanto en

lo referido a emociones y actitudes de los/as estudiantes como a los aprendizajes, para tomar decisiones en la clase (sostener la clase, reiterar, adelantar temas, distender, etc.)

-Conocimiento de Primer Año Universitario. Comparten como rasgo de desempeño el conocimiento acerca de sus estudiantes, del contexto o aula de primer año y de las dificultades y retos que imprime trabajar en el mismo, que se caracteriza por el ingreso a una nueva etapa y cultura institucional.

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 la explicitación sobre el conocimiento del/a profesor/a, el cual no es solo un saber declarativo que sigue una demanda de orientación teórica, sino que también es un conocimiento pragmático que responde a demandas prácticas situadas en contextos socio-histórico e institucionales y que asimismo orienta las acciones profesionales (Macchiarola, 2006).

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.
- Macchiarola, V. (2006). El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando?. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 1. Cuadernillo N° 5. UNRC. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo05.pdf>
- 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 curriculum. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, pp. 161-182, 2018. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

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.

La formación profesional del Profesor/a de Educación Especial en la FCH de la UNSL. Sistematización de experiencia

Romina Gaudin, Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis,
rogaudin@gmail.com

Marisa Labayen, Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis,
mlabayen@unsl.edu.ar

Ma. Constanza Valdez, Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis,
mariaconzavaldez@gmail.com

Palabras clave: sistematización de experiencias, práctica reflexiva, profesionalización, educación especial.

Resumen

El valor de la sistematización de experiencias en la formación de profesionales de la Educación Especial, radica en la posibilidad de recuperar los saberes y conocimientos que han resultado eficaces, permitiendo la construcción de saber crítico, dialógico y transformador (Jara, 2009).

Como docentes investigadoras en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) desde el año 2018 hasta la actualidad, venimos sistematizando la experiencia educativa de una práctica con claras intenciones de promover la formación de profesionales reflexivos. Esta formación no es posible pensarse sin desarrollar en los/as estudiantes una gran “capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (Perrenaud, 2007, p. 12) idea que, entre otras, fundamenta el Plan de estudios de la carrera de Profesorado de Educación Especial (Ord.CS 13/2000) en el que se plantea un modelo de formación centrado en el análisis (Ferry, G. 1993, tal como se cita en la Ord. CS 13/2000).

Descripción de la experiencia que estamos sistematizando:

1. *¿Qué experiencia queremos sistematizar?*

La experiencia educativa que venimos transitando en este 1° cuatrimestre de 2023 en la Práctica VI: Estudio de Casos, primera práctica específica situada en el 4° año del Plan de Estudios del ya citado Profesorado. Esta Práctica cuenta con 45 hs e implica el estudio en profundidad de casos de personas con discapacidad insertas en instituciones del sistema educativo formal y no formal de nuestro medio.

Integramos esta experiencia el equipo docente responsable de la asignatura, el grupo total de 19 estudiantes, una docente del área metodológica de la misma facultad y co-formadores/as de las instituciones en la que se desarrolla esta Práctica: Centro Educativo N° 21 “Puertas de Cuyo” y del Centro Educativo Terapéutico AILEN.

2. *¿Para qué queremos sistematizar?*

- Comprender y mejorar nuestra propia práctica como docentes formadoras de profesionales reflexivos de la Educación Especial, proponiendo una práctica reflexiva.
- Propiciar que las/os estudiantes puedan desempeñarse como “practicantes reflexivos” desarrollando la “capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción”.
- Promover la co-formación entre formadores y estudiantes que posibilita el estudio de casos en tanto estrategia de enseñanza y de aproximación a la investigación educativa.

3. *¿Qué aspectos centrales de la experiencia nos interesan más?*

El hilo conductor es la sistematización de experiencias como herramienta para visibilizar y valorar los conocimientos generados en relación a la formación de profesionales reflexivos. La intención es proponer a los/as estudiantes a partir de una práctica reflexiva, una oportunidad para posicionarse como futuros profesores/as y que lleguen a vivenciar lo que implica un desempeño profesional.

4. *¿Qué fuentes de información rescataremos?*

Producciones que acordamos con nuestras/os estudiantes:

- Borradores del informe escrito: en cada momento de aproximación al estudio del caso, las/os estudiantes van construyendo saberes a partir de la relación sobre los datos que les resultan relevantes del caso (que indagan de las voces de los protagonistas del caso en estudio, de docentes y no docentes de la institución, de

sus preocupaciones, información que interpretan de los legajos, otros) y los aportes teóricos que van articulando desde sus conocimientos previos -en tanto estudiantes avanzados en la carrera- y nuevos que comparten cuatrimestre desde las materias específicas del campo de la Educación Especial.

- Informe final: arriban al mismo al finalizar la Práctica.
- Bitácoras: son relatos escritos donde las/os estudiantes expresan sus sentires vinculados a la experiencia.

Los documentos producidos desde el equipo docente:

- Aula virtual de Classroom: como medio que posibilita un seguimiento sistemático y sostenido de cada borrador.
- Guía de autoevaluación de la práctica: cuyo propósito es orientar procesos metacognitivos.
- Grupos de reflexión posterior al visionado del estudio de casos.

5. *¿Qué procedimientos se involucran en esta experiencia?*

El inicio del cuatrimestre tuvo lugar desde la programación didáctica conjunta: entre todas/os las/os participantes acordamos un cronograma de trabajo cuatrimestral, delimitación de responsabilidades y pensamos dispositivos para registrar las acciones realizadas a lo largo del proceso.

Asimismo, generamos propuestas sobre las diversas modalidades transversales a la experiencia educativa: clases teóricas, ateneos, clases taller para el abordaje de tópicos vinculados a teorías implicadas, consultas de seguimiento y profundización de cada caso.

6. *Recuperación del proceso: el por qué de algunos sucesos.*

Los inicios de los procesos educativos nos generan desafíos que tensionan nuestro quehacer docente, aunque nos sentíamos con la ventaja de apoyarnos en las sistematizaciones que veníamos construyendo año a año con nuestras/os estudiantes. De aquí rescatamos el valor de la sistematización en tanto estrategia de investigación que nos posibilita comprender nuestras propias prácticas para mejorarlas proponiendo una práctica reflexiva.

Una tensión se generó cuando las/os estudiantes ingresaron a las instituciones asignadas, paulatinamente fueron comprendiendo las dinámicas y comienzan a tomar contacto con el caso, sucede que, llegan al aula universitaria con una gran movilización generada en torno a cómo les interpela el caso y por qué. Acá es donde reconocemos como un momento clave, un momento fértil, que las/os practicantes vivencian como un punto de partida que los problematiza a tal punto de que lo significan como caótico. Expresan que está colmado de interrogantes, incertidumbres y temores que, luego de ser conversados y comenzar a significarlos a la luz de algunos aportes teóricos, rápidamente convierten en la necesidad de saber más del caso, comienzan a hipotetizar sobre posibles versiones en torno al funcionamiento individual de la persona y a interesarse por conocer su historia. Esta

movilización que las/os dispone con un compromiso ético frente al caso, nos indica el inicio del proceso de reflexión en la acción y sobre la acción, es decir, la práctica reflexiva.

Otra tensión, nos viene interpelando desde hace unos años y de manera interinstitucional, en relación a la concepción del estudio de casos y su finalidad. Surgió desde ese momento una propuesta con posibilidades de transformación que nos abrió la puerta al diálogo y reflexión, que hoy deviene en acuerdos de significados y sentidos sobre los conceptos relevantes que se ponen en práctica en la Educación Especial. En este sentido, la sistematización de experiencias emerge como posibilidad de producir conocimientos que posibilitan apropiarse de las experiencias vividas a partir de sus saberes y sentires, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora de la formación profesional (Jara, 2015).

Finalmente, destacamos como esencial estas redes de co-formación ya que consideramos elemental que las prácticas reflexivas puedan ser vivenciadas por nuestras/os estudiantes en los distintos escenarios educativos, ya que, en palabras de Perrenaud (2007) “el reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, habitus, saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas (p.17).

Referencias bibliográficas

Ferry, G. (1993). Pedagogía de la formación. Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas, Bs.As. Capítulo 1

Jara Holliday, O. (2015) La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Revista Reflexiones Pedagógicas*. Docencia N° 55, 33-39. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>

Jara Holliday, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *Revista Diálogo de Saberes*, N° 3, setiembre-diciembre, 118-129.

<https://egac.cl/wp-content/uploads/2017/02/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano.-Una-aproximacion-historica.pdf>

Perrenoud, P. (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Grao de Irif. <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf>

Documento oficial:

Ordenanza CS N° 13/2000. Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, 2000.

La formación docente inicial de Profesores en Historia en Institutos de Formación Docente en la ciudad de Córdoba.

AQUINO, Nancy (CIFYH-FFyH) nancyaquino64@gmail.com

Palabras clave: formación docente – políticas públicas-saberes-ISFD

Contenido

La formación docente en el marco de la Educación Superior se ha constituido claramente en objeto de las políticas públicas, ha estado en estudio y discusión desde la década de los 90 y sin duda el subsistema que más atención ha concentrado es el de la Educación Superior No Universitaria, ESNU.

A partir de 2004 se produce un cambio en el papel asignado al Estado Nacional y se lo considera como garante de condiciones de igualdad educativa, asume un papel activo por lo que se promueve por una parte la consolidación del mismo en la reconfiguración del subsistema, Educación Superior No Universitaria (ESNU), generando condiciones para la unidad desestimando la uniformidad. Y por otra, se intenta respetar y fortalecer la capacidad de las jurisdicciones provinciales para el desarrollo de políticas educativas para su ámbito.

Se genera de este modo un marco para la formulación de políticas en las cuales la formación es un objetivo prioritario, contemplando la demanda por una transformación de la docencia y de su formación de distintos actores sociales que venían interpelando con fuerza lo existente.

Esas políticas presuponen que el cambio educativo requiere de intervenciones críticas en la formación docente, reconociendo que, a pesar de abarcar distintas instituciones se forma a su vez para el mismo sistema. Por ello una de las líneas de acción se concentra en el subsistema ESNU y en este marco, el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Cultura y Educación pone en marcha planes,[1] que involucran a la Formación Docente de manera integral.

El supuesto es que los escenarios contemporáneos requieren una formación inicial sustantiva y de calidad a la vez que un desarrollo profesional permanente del profesorado.

Es a partir de la aprobación de la nueva Ley de Educación Nacional y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente que se da un fuerte impulso a la formulación e implementación de políticas de formación docente de alcance nacional

En este sentido nos interesa indagar acerca del lugar que asume el Estado nacional y sus instituciones de regulación como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y su

correlato en la Dirección de nivel en la jurisdicción Córdoba. ¿Cuáles son los saberes requeridos desde la regulación para quienes deben enseñar en Nivel Secundario?

En la propuesta curricular para la Formación docente inicial de Profesores en Historia que se encuentra vigente en Córdoba; ¿Cómo se plantea la articulación entre saberes provenientes del campo de la formación disciplinar de la Historia y del pedagógico? ¿Qué características asume la configuración identitaria por la cual se ha optado, la docencia de Nivel Secundario? ¿Qué saberes se fortalecen o se consolidan en estos espacios de formación?

Una primera precisión es que nos propusimos indagar acerca de saberes y conocimientos presentes hoy en la formación docente inicial de profesores en historia. Este es un campo singular dentro del más abierto de la enseñanza en general y de la pedagogía, aún más amplio. Reconoce sus propios límites, integra a sujetos o agentes particulares con una procedencia disciplinar propia. Con esto decimos “no pedagógica” y ya esta afirmación tiene una gran carga semántica en la que debemos entrar, desnaturalizando construcciones, reconociendo los problemas y perspectivas que lo configuran, tanto en las regulaciones para la formación inicial como en las prácticas cotidianas en los ISFD.

A tal fin buscamos visibilizar, poner en escena algunas dimensiones disciplinares, pedagógico-didácticas y del campo de la práctica que constituyen saberes valiosos para la formación de profesores.

Incluimos en el análisis el papel que juega el Estado y sus políticas educativas en los procesos de formación de docentes, reconociendo el lugar que tienen, en esa formación, las políticas educativas y diseños curriculares de las agencias formativas: ISFD.

En relación con los agentes nos parece clave identificar, a partir de sus relatos de experiencia, las huellas y marcas de la formación presentes en las prácticas cotidianas de los docentes en los ISFD.

A partir de las trayectorias subjetivas de los profesores visualizar algunas tensiones que dan cuenta de procesos de incorporación diferenciados de saberes del propio campo, reconociendo en sus narraciones y en las propuestas de enseñanza implementadas los saberes puestos en juego.

El trabajo de campo se realizará en un ISFD. En la institución abordaremos un primer contacto con las autoridades para dar cuenta del proyecto de investigación y para acordar los tiempos y dinámica de las entrevistas. Se realizarán registros cualitativos de las visitas para dar cuenta de las observaciones sobre la dinámica de las escuelas y las construcciones de los docentes.

Las estrategias con las cuales abordaremos serán:

- el análisis documental sobre política educativa, fundamentalmente sobre los procesos de desarrollo curricular vinculados a la formación en Historia en los I.S.F.D.

-Profundización del ‘estado del arte’ sobre el tema en cuestión (la enseñanza de la Historia, la discusión acerca de la producción de saberes y conocimientos de distinto tipo). Se trata de ampliar las categorías teóricas de referencia para alimentar la distinción “saberes eruditos/saberes de referencia”.

-Selección y reconstrucción de categorías teóricas que permitan comprender la especificidad de la problemática planteada en el campo de la formación docente inicial para profesores en Historia.

-Realización de entrevistas en profundidad para reconocer saberes, conocimientos y representaciones sobre la enseñanza de los contenidos para la formación docente. Se intenta avanzar en la develación y comprensión de problemáticas que se consideran centrales en las aulas de los ISFD y en la constitución subjetiva de sus profesores como *intelectuales reflexivos y transformadores*, en palabras de Edelstein[2].

-Análisis e interpretación de los datos construidos en el trabajo con documentos y entrevistas.

Referencias bibliográficas

-ALLIAUD, A. [et. al.] (coord.) (2014). Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua. Teseo, Buenos Aires, 2014. (1a ed.).

-BIRGIN, Alejandra. [et. al.]. (coord.) (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teseo.

-BIRGIN, Alejandra (2007). “Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo”. En : TERIGI, Flavia (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires. Fundación OSDE/Siglo XXI.

-BIRGIN, Alejandra (coord.) (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires, Teseo.

-EDELSTEIN, G: (2011), Formar y formar-se en la enseñanza, Paidós, Buenos Aires.

-IIPE (2001), Formación Docente Inicial. Informe Periodísticos para su publicación_Nro 5. IIPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, octubre.

-SHULMAN, L. y GUDMUNDSDÓTTIR, S. (2005). “Conocimiento didáctico en ciencias sociales”, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005)

-TARDIF, M. (2009) Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Madrid, España. Narcea.

-TERIGI F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Santillana. Bs. As.

[1] Se elaboran planes que le otorgan continuidad a partir resoluciones del CFCE: Resolución CFE N°23/07: Plan Nacional para la Formación Docente (2004-2007), Resolución CFE N° 46/08: “Objetivos y Acciones 2008 de Formación Docente”, Resolución CFE N° 101/10: Plan Nacional de Formación Docente “Objetivos y Acciones 2010-2011 de Formación Docente”.

[2] EDELSTEIN, G: (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.

Formación docente y la experiencia de la virtualidad en contexto de excepcionalidad. Una experiencia en la Provincia de San Juan

Carina Silvia Fraca, FFHyA-UNSJ, carinafraca@gmail.com

Rosa María Figueroa, FACSO-UNSJ, rosa.figueroa011@gmail.com

Silvana Alicia Peralta, FFHyA-UNSJ, silvanaaliciaperalta@gmail.com

Palabras clave: formación docente-virtualidad-contexto institucional

Contenido

Diferentes investigaciones, sostienen que el año 2020 ha marcado un antes y un después en todos los ámbitos de nuestras vidas, entre ellas la forma en la que hacemos escuela. La emergencia sanitaria obligó a digitalizar gran parte de las actividades diarias, por lo que el sistema educativo no quedó afuera. En ese marco, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje se modificaron sustancialmente para poder cumplir con los objetivos y metas de conocimientos propuestos, impactando de forma contundente en los modos en que estudiantes y docentes se vincularon con la formación.

El cese temporal de la presencialidad en las instituciones educativas operó como un gran disruptor, obligándolas a modificar sus modos de organización y funcionamiento, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación durante la pandemia. Diversos factores contextuales y personales operaron en los actores institucionales, compelidos al trabajo virtual. Tal situación extraordinaria, requirió no sólo respuestas políticas nacionales y jurisdiccionales, sino también institucionales, tal como aconteció en las instituciones objeto de estudio.

En este sentido, nos cuestionamos acerca de las principales características de las trayectorias formativas de estudiantes y docentes durante la etapa de virtualidad y bimodalidad, en dos ISFD de la Provincia de San Juan, de gestión estatal.

La educación como derecho en el Nivel Superior es una aspiración que paulatinamente se ha consolidado como construcción discursiva en diversos espacios político-académicos tanto regionales como mundiales. Así, a lo largo de varias décadas, bajo el lema “educación para todos”, una variedad de políticas educativas centró su atención en efectivizar la aspiración igualitaria del acceso a los estudios superiores de sectores tradicionalmente excluidos del Nivel Superior, se resalta la promesa de logro de una educación inclusiva, de calidad y equitativa, para todos, a lo largo de la vida.

En la provincia de San Juan, Argentina, luego de la decisión nacional de ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) se tomaron medidas desde el Ministerio de Educación provincial y desde la Dirección de Educación Superior, para favorecer la continuidad educativa; la cual, a su vez, fue adquiriendo características propias en cada institución formadora.

Interesadas en el abordaje de tal complejidad educativa y a partir del contacto y la escucha de experiencias de distintos actores institucionales, nos preguntamos sobre las principales características de las trayectorias formativas de estudiantes y docentes durante la etapa de virtualidad y bimodalidad. En este sentido, los interrogantes que guiaron el planteo del problema fueron: ¿Qué condiciones materiales y simbólicas favorecieron u obstaculizaron las experiencias formativas? ¿Cuáles fueron las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrollan docentes y estudiantes durante el ASPO /DISPO, en virtualidad o bimodalidad, a partir del año 2020? ¿Qué saberes específicos y recursos tecnológicos tenían docentes y estudiantes para afrontar la educación virtual? ¿Se generaron dispositivos de acompañamiento institucional para el sostenimiento de las trayectorias formativas durante 2020 y 2021?, ¿Cómo acompañaron las políticas públicas este proceso? ¿Qué perciben, los actores institucionales, en el horizonte en relación con la continuidad formativa en el Nivel Superior? De este modo, focalizamos el estudio de los itinerarios académicos, las fortalezas y debilidades formativas, junto a las características pedagógicas y socio institucionales gestadas a partir de la virtualización/ bimodalidad iniciada en el año 2020, en ambos ISFD de la provincia de San Juan, anteriormente enunciados.

Por lo que, el objetivo general que guio la presente investigación fue: producir conocimiento crítico y situado sobre las trayectorias formativas de docentes y estudiantes de dos ISFD de la provincia de San Juan en el marco de virtualidad/presencialidad educativa establecido a partir de la situación de emergencia sanitaria por SARS-CoV-2.

Asimismo los objetivos específicos fueron: analizar las condiciones materiales y simbólicas que favorecieron u obstaculizaron las trayectorias formativas de estudiantes y docentes de los ISFD involucrados, a partir del año 2020; caracterizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que desarrollan los docentes y estudiantes durante el ASPO /DISPO a partir del año 2020; describir los dispositivos de acompañamiento institucional implicados en el sostenimiento de las trayectorias formativas de docentes y estudiantes de los ISFD en el contexto de virtualidad/bimodalidad y generar propuestas pedagógico-didácticas que contribuyan a sostener los itinerarios formativos de los docentes y estudiantes de los ISFD involucrados en la investigación, especialmente en contextos adversos y de riesgo educativo.

La investigación realizada, se fue gestando y desarrollando en el contexto de pandemia, de ahí que la misma se puede comprender en el marco de su “historia natural” (Sarlé, 2003; Sirvent, 2006). Así, con un “diseño flexible” (Mendizábal, 2007; Maxwell, 2019), surgió el proyecto de investigación, en el cual se buscó recuperar y ampliar la información con la que contaban las instituciones de Educación Superior, dándole mayor rigor y sistematización, con el propósito de analizar y sistematizar lo acontecido en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad.

Para el análisis de los datos, siguiendo a Neiman y Quaranta (2007), se procedió a través de instancias de interpretación directa o de construcción de categorías, a partir de procesos de agregación, como también estableciendo correspondencias o definiendo patrones o modelos.

En función de las preguntas de investigación planteamos los objetivos que guiaron el proceso. Los principales resultados que se obtuvieron están vinculados con: A- la heterogeneidad de las condiciones materiales y simbólicas de las trayectorias formativas de estudiantes y docentes durante el periodo señalado, en muchos casos con serias dificultades para enfrentar la mediación digital que la situación imponía. B- la profusión y variedad (a veces desarticulada) de las estrategias pedagógicas utilizadas para intentar sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje en las condiciones adversas que se gestaban. C- los dispositivos institucionales que se implementaron para hacer frente a la emergencia e imprevisibilidad de las situaciones, los cuales develaron tensiones entre lo que se ensayaba autónomamente y la prescripción de los marcos normativos establecidos en el periodo considerado.

Los distintos actores institucionales ofrecieron redes de inserción afectiva y simbólica que acompañaron y sostuvieron en este tiempo de vulnerabilidad diversos modos de aproximación a la institución formadora. En el marco de una sociabilidad estudiantil debilitada, pareciera que lo primero que se tejió fueron distintos medios para sostener los vínculos. Son un abanico de iniciativas institucionales que construyen gestos de cuidado.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES* Vol. 6 N° 10.
- Ezcurra, A. M. (2005) Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos* vol.27 no.107. <http://www.scielo.org.mx/scielo>.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes Y prácticas. *Revista De Filosofía Y Educación*, 5(1), 1–8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>

Lloyd, M (2020) Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID19. En Casanova Cardiel, H. (Coord.) *Educación y Pandemia*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Centro Cultural Universitario. México.

Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa

Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa

Sarlé, P. (2003) La historia natural en la investigación cualitativa. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9893>.

Sirvent, M. T. (2006). El Proceso de Investigación. Documento de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Relatos de docentes y docentes en formación. Una bio-biblioteca pedagógica como apuesta investigativa, política y epistemológica

Agustina Argnani, IICE-UBA, agustina.argnani@gmail.com

María Lucía Fiorino, IICE-UBA, malufiorino@gmail.com

Fiorella Nitti, IICE- IBA, fiorellanitti99@gmail.com

Palabras clave: pedagogía, formación docente, experiencia pedagógica, investigación (auto)biográfico-narrativa, trayectoria profesional

Contenido

En esta ponencia nos interesa compartir algunos avances y reflexiones sobre la pedagogía como territorio de experiencia, relatos y saberes construido a partir y en torno a ellas. Para ello, compartimos una serie de estudios en curso dirigidos a indagar prácticas de enseñanza y experiencias escolares que se proponen disputar sentidos pedagógicos, promover

procesos de co-formación y desarrollo profesional entre pares, e intervenir en el debate educativo mediante prácticas discursivas, obras y acciones.

Los hábitos institucionales instalados en el campo educativo y escolar llevan a que los docentes escriban a través de las formas, soportes, registros y géneros que dificultan recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. En gran medida, y desde su formación inicial, los docentes son convocados a escribir siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, diseñando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Pero estos datos, informes y documentos no siempre ofrecen materiales adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicas; ni tampoco para diseñar y desarrollar de manera sistemática trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza y de la pedagogía.

Sin embargo, en las últimas décadas han tenido lugar propuestas curriculares[1], experiencias colectivas y movimientos pedagógicos y territoriales organizados en redes que permiten visibilizar un mundo, un corpus de saberes que ellos mismos poseen y que vienen siendo relatados. Por otro lado, cuando se narra o cuenta una historia de la cual se ha sido protagonista, resulta interesante la acción de compartir con otros ya que de esta manera se habilita la posibilidad de enriquecer el relato a través de interrogantes, generando un espacio de confianza en dónde no sólo “los actores se muestran a sí mismos” (Eisner 1998, p. 125) sino que aparecen rasgos comunes entre los docentes y, tal como sostiene el autor, cada experiencia particular se extiende más allá de la misma, generando un entramado donde se pone a circular un saber particular: el pedagógico.

Partimos de considerar que la experiencia remite a los modos en que los sujetos acopian, a partir de situaciones y acontecimientos que viven, una “reserva de conocimientos disponibles” (Delory-Momberguer, 2010) que utilizan como elemento de interpretación de aquellos que ya vivieron y viven, y que a su vez determina la forma en que anticiparon y afrontarán las experiencias por venir. Y por saber pedagógico, entendemos a un saber construido al ras de la experiencia (Suárez, 2010). Un saber muy particular, que da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que les sucede a sus actores cuando las transitan y hacen; un saber situado, contextualizado, construido o reproducido por los docentes; y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones (escapa de aquello que es esperado que los docentes escriban).

Esta línea de trabajo se ha inspirado en las discusiones en torno de la indagación de los procesos de subjetivación colectiva y de formación horizontal desplegados mediante experiencias de investigación-formación-acción en redes de docentes, y conversaciones entre pares como instancias de discurso, posición de enunciación y sujeto de intervención discursiva y político-pedagógica en el campo pedagógico. A su vez, la misma se enmarca en una tradición de investigación educativa tendiente a considerar la formación y el trabajo docente como uno de los elementos constitutivos del campo pedagógico, y a realzar su carácter histórico, dinámico, contingente y localizado (Popkewitz, 1994.)

Apoyado en estas inquietudes y desarrollos, el proyecto de investigación en el cual se enmarca nuestro trabajo[2] plantea - entre otras líneas de indagación - por un lado, reconstruir, describir y documentar prácticas, estrategias y dispositivos que recuperan el saber de experiencia y las experiencias de enseñanza situadas para la formación en el oficio de enseñar. Y, por otro, reconstruir las experiencias formativas, las experiencias de enseñanza y los saberes prácticos en torno de la enseñanza en la escuela desarrolladas durante la práctica situada del oficio docente.

Para ello, hemos trabajado en torno de la escritura de relatos pedagógicos sobre las prácticas de los docentes en formación en vistas reconstruir experiencias significativas y producir conocimientos desde el cotidiano de la enseñanza, desde las circunstancias particulares, desde los desafíos, las inquietudes, las decisiones y emociones que atravesaron sus protagonistas. Así, el relato permitiría singularizar los problemas, los contextos y las necesidades de formación (Alen y Allegrino, 2009) para, desde allí, ampliar la mirada sobre los significados de los asuntos educativos que se relatan y su naturaleza contextual y única, desde la singularidad de la lectura (y escritura) de un sujeto particular que se torna autor de una trama pedagógica (Argnani, 2020). Asimismo, con la intención de documentar e interpretar los discursos y las prácticas puestos en juego a través y por los sujetos docentes, atendiendo a la singularidad, heterogeneidad y diversidad de sus trayectorias profesionales y biográficas (Bullough, 2000) buscamos contribuir al conocimiento de momentos y aspectos relevantes y poco estudiados de los procesos de formación continua y de desarrollo profesional de los y las docentes.[3] En relación a esto, algunas experiencias docentes enriquecen dicha investigación a la hora de narrar qué supone para un docente dejar el aula y sus tareas de oficio. Es sabido que la tarea y el ejercicio de la docencia presenta caminos múltiples que habilitan la posibilidad de dicho cambio.

Ahora bien, al referirnos a relatos pedagógicos, indagando hacia dónde conduce la experiencia de formarse a través de la documentación narrativa y asumiendo que hay un “antes” y un “después” en ese proceso de formación, resulta ineludible plantearnos una serie de interrogantes que enfatizan en los aprendizajes de experiencia que se producen, que sintetizamos en ¿Cómo promover y convocar para que los saberes y tareas del oficio docente sean indagado, reflexionado, criticado y recreado por sus propios productores y en el lenguaje de la práctica? ¿Cómo hacer que se inscriban como saberes públicos potentes y valiosos para intervenir en el debate educativo, para que los relatos de experiencia circulen y se discutan en medios especializados? ¿Cómo enseñar a escribir relatos de experiencia sin pre-moldearlos, sin encorsetar los a consignas, marcos teóricos y ejes de análisis? ¿Cómo hacerlo sin dejar de atender a los conceptos y preconceptos que subyacen a toda experiencia, teniendo como sostén la intención de que el texto sea comunicable, que permita discutir con otros y con la teoría educativa disponible, para que la escritura resulte formativa?

Aquello que les acontece en los relatos invita a pensar en la posibilidad de (re)conocer dimensiones de la vida de los docentes y docentes en formación, de sus prácticas. Se trata de decir aquello que los atraviesa en ellas y los sentimientos que afloran, ya que al narrar se da cuenta de los actos humanos y con ello, los sentimientos que están presentes en la vida de

quienes los realizan. Un saber que se posicionaría a la misma altura de una bio-biblioteca pedagógica. ¿Qué desafíos político-epistemológicos plantea esta apuesta investigativa? Intentaremos esbozar algunos avances y certezas que la experiencia investigativa nos ha permitido construir.

Referencias bibliográficas

Alen, B y Allegroni, A. (2009) Los inicios en la profesión. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>.

Argnani, A. (2020). Relatos de experiencias pedagógicas en la formación de docentes para la educación primaria: propuestas, desafíos y tensiones desde un estudio de caso. *Revista Da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade*, 29(58), 309–325. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p309-325>

Bullough, R. (2000). “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”. En: Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.

Delory-Momberguer, Christine (2010), “Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios”. En: Passeggi, M. C. y de Souza, E.C. (Orgs.), *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

De Souza, E., Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales, J. (Coords.). “Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Sección Temática”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, número 62, volumen XIX, p.683-694. México: CMIE, julio-septiembre de 2014.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Paidós.

Popkewitz, Thomas (1994): “La sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación”. Madrid: Morata.

Suárez, Daniel H. (2007). “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”. En Sverdlick, I (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

[1] Nos referimos, puntualmente, al diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Formación Docente en el Nivel Primario (2007), ya que se aborda mediante uno de los casos de estudio que conforman esta línea.

[2] Proyecto UBACyT 2018 Modalidad I (Res.CS 1041-18): “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y las diferencias y la formación y el trabajo docentes” (cod. 20020170100243BA)

[3] Se trata de los y las docentes que “salen del aula”, es decir, el alejamiento o distanciamiento de las posiciones, espacios-tiempos y disposiciones de oficio vinculadas a la enseñanza en la escuela. Este constituye el tema de la investigación en curso de Lucía Fiorino, en el marco de su Tesis de Maestría.

La ESI en la formación docente en Filosofía. Construyendo pedagogías feministas

Paula Fainsod, IIICE/FFyL/UBA, fainsodpau@gmail.com

Susana Zattara, IIICE/FFyL/UBA, mariasusaz@gmail.com

Palabras clave: Formación Docente, Filosofía, ESI, Pedagogías feministas

Contenido

Esta presentación se inscribe dentro del proyecto “Formación docente, androcentrismo científico y educación sexual integral con enfoque de género”- una línea de investigación desarrollada por el grupo- Mariposas Mirabal-Filo-UBA- cuyo propósito general busca identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en espacios de formación docente en el marco de los debates previos, de la sanción y de implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (LESI).

Se trata de una investigación acción participativa enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a develar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. El enfoque metodológico se dirige a propiciar la producción de conocimientos, de situaciones y de procesos en profundidad desde una indagación participativa donde el proceso sea mediado por un colectivo formado entre este equipo de investigación y docentes-investigadores/as. Se procura entonces, una participación real de la población involucrada (Achilli, 2000; Batallan y García, 1988; Sirvent, 1993).

Desde el año 2018 investigamos sobre las posibilidades de implementación de los lineamientos curriculares de la ESI en la formación de docentes en espacios de educación superior. En esta dirección se desarrollaron investigaciones en Institutos de Formación Docente y algunas de las facultades de la UBA, colocando la atención en los profesorados de diversas carreras y específicamente en algunas asignaturas. En esta presentación focalizaremos en la Carrera de Filosofía de la Facultad en Filosofía y Letras

Como un modo de aproximarnos a las formas que toman las perspectivas de género, sexualidades y específicamente la ESI en la formación docente en esta disciplina, nos abocamos en un primer momento a indagar en el plan de estudios, las ausencias y presencias de esta perspectiva. Trabajar con todo el Plan de Estudios parte de la hipótesis de que la formación

docente comienza en las primeras materias y se despliega en todo el trayecto formativo aunque sin dudas adquiere especificidades necesarias de indagar en la asignaturas específicas. En esta indagación encontramos un sólo seminario que menciona en su título la cuestión feminista; “Feminismo filosófico”. A su vez, en el plan de estudios del año 2017, dos cátedras tienen unidades en las que sin referirse explícitamente a las teorías feministas, trabajan cuestiones filosóficas afines.

También algunas pocas materias que osadamente -y no sin resistencias- hace algunos años con la incorporación de colegas formadxs, inquietxs y militantes en las cuestiones de género interrumpen los cánones tradicionales llegando a procesos de transversalización de la ESI. A partir de este análisis y de acuerdo a los intereses presentados también por esos equipos de cátedra trabajamos específicamente en el dispositivo de investigación acción en las materias Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía y Ética. La primera de ellas, es la única que en su programa menciona la LESI.

La indagación que proponemos se enlaza a toda una serie de trabajos que reconocen diferentes formas de la incorporación de la perspectiva de género y sexualidades en la enseñanza. Las epistemologías y pedagogías feministas han colaborado en esta problematización. En el año 2019 (Morgarde, G; Fainsod, P) señalamos que la ESI en la Formación docente estaba incorporada de una manera sumativa propia de una fase inicial de la transversalización de género. Cuestión que pudimos ver analizando las diferencias entre la presencia de la ESI en los IFD y en los profesorados de las universidades; en las primeras instituciones se ha formalizado un espacio curricular ESI, instancia que no se ha planteado en las universidades. Así, en las instituciones de nivel superior, la fase curricular a la que aún no se ha llegado y que la ESI invita a conmovir consiste en la eliminación de cualquier sesgo patriarcal, de clase, colonial, discapacitante o cualquier otro que, desde el ocultamiento o desde una presentación discriminatoria contribuya a cualquier forma de desigualdad a partir de la legitimación escolar de relaciones sociales injustas.

Sostenemos que la ESI incluye pero excede a la aplicación de la normativa vigente y refiere a todo un campo político-pedagógico de producción de saberes, experiencias y demandas. El contexto de la ESI, sus reconfiguraciones en estos años y los giros que ella propone abren toda una serie de desafíos para la incorporación de la perspectiva de género y sexualidades en los espacios universitarios y de Formación Docente que requieren explorarse y desarrollarse.

En el trabajo de campo realizado durante el año 2019, hemos podido observar que la ESI es puesta en juego a lo largo de la cursada en todas las comisiones en que se organiza la cátedra. Por otra parte adquiere un rol protagónico la demanda estudiantil que en reiteradas ocasiones pide tener herramientas para trabajar cuestiones de violencias sexo-genéricas, identidades, derechos socio sexuales, entre otras.

A partir de los resultados de nuestra investigación en el marco estas dos materias que abordan cuestiones de géneros y sexualidades, en esta ponencia nos proponemos reflexionar sobre la construcción de pedagogías feministas interseccionales en los profesorados de las carreras universitarias. Encontramos que las cátedras citadas se trabaja una pedagogía feminista en tanto

se propone una filosofía situada y encarnada. Por otro lado nos preguntamos cómo sería la incorporación de una pedagogía decolonial en la carrera de filosofía? ¿Será posible confrontar los conceptos de la filosofía eurocéntrica con los propuestos por los movimientos indígenas, como lo propone Iris Hernández Morales en dirección a pensar un curriculum decolonial?

Un enfoque feminista decolonial interseccional propone una desafiante manera de abordar las desigualdades sociales y las relaciones de poder, abarcando una amplia gama de debates críticos feministas negros, decoloniales, posestructuralistas y de la disidencia sexual queer/cuir. (Troncoso Perez, Follegati, Stutzin, 2019) . Esta mirada propicia también el diálogo entre múltiples espacios y actorxs con conocimientos, experiencias y formas de resistir ineludibles para producir procesos políticos-pedagógicos que fueren los límites de lo posible de pensar, hacer, sentir y que re-inventen categorías y estrategias necesarias para conmovir la formación docente en las universidades.

Referencias bibliográficas

Hernández Morales, Iris(2019) Hacia un curriculum feminista decolonial en Revista Nomadías,diciembre 2019.Número 28, 43-63 Chile

Mafia, Diana (2007) Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia.Revista venezolana de estudios de la mujer,12(28) , 63- 98

Morgade, G. (comp.)(2021)*ESI y Formación Docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco.* 1ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

Morgade, G. (coord.) (2011) *Toda educación es sexual.* Buenos Aires. La Crujía Ediciones.

Morgade, G. y Fainsod, P. (2019) “La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción.”, Voces en el Fénix, N° 75 Desde ahora y para siempre, pp. 66-75.

Talani Zuleva, P (2019) Educación sexual y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista. En Saberes y prácticas revista de filosofía y educación

Troncoso Pérez, L , Follegati, L , Stutzin, V. (2019) “Mas allá de una educación no sexista. Aportes de pedagogías feministas interseccionales”. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2019, 56(1), 1-15

Walsh, Catherine(2013)Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En Walsh, Catherine(comp.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*(2013) tomo I 1ed. Quito, Ecuador. Ediciones Abya Yala

Puentes, y encrucijadas entre los componentes del Nivel Superior Universitario y Terciario/ No Universitario en el tránsito hacia la pos-pandemia.

Andrea Guerini, UNLa, alguerini@gmail.com

Graciela Servia, UNLa, gracielaservia@gmail.com

Verónica Perri, UNLa, veronicaperri01@gmail.com

Palabras clave: Nivel Superior –articulación – calidad

Contenido

1- Introducción

Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación presentado en la convocatoria Amílcar 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 número 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 equipo que lo lleva adelante está integrado por: Andrea Guerini (D) Patricia Vales (CD), Lucas Krostch, Graciela Servia, Lisa Trejo, Verónica Perri, Lía Florencia Romero, Analía Allegretti, María Soledad Tubio, Sergio Lopez y Daniela Peralta.

Los objetivos principales de este proyecto consisten en la descripción de los dos componentes del nivel superior y en el análisis de sus particularidades en el marco de las dimensiones: organizacional-institucional, curricular-didáctica con vistas a definir aquellas condiciones de posibilidad de articulación entre ambas, en la etapa denominada pos pandemia.

2- Breve síntesis del proceso llevado a cabo por el equipo de trabajo

En el primer año del proyecto, las reuniones del equipo de trabajo tuvieron dos objetivos principales: la consolidación de un grupo de profesionales y estudiantes avanzados que haga foco en la articulación del nivel superior y el desarrollo del plan propuesto en el diseño que consiste en la ampliación del marco teórico, el diseño de los instrumentos de recolección en el campo, la administración de las entrevistas a docentes y directivos de los ISFD y la UNLa. que conforman la muestra.

En el segundo año de trabajo que estamos transitando en este momento se produjo la incorporación de tres becarias de la EVC CIN, lo cual además de consistir en una propuesta

formativa para las estudiantes generó la necesidad de redefinir funciones en el equipo original y generar las condiciones para que las nuevas líneas que propusieron las estudiantes puedan llevarse a cabo enriqueciendo el proyecto original.

Las líneas de trabajo que se abren con los proyectos de las estudiantes son:

“Rasgos de la Construcción Metodológica Docente Post-Pandemia en Nivel Superior (universitario y no universitario) - Casos: 1er Año Licenciatura en Educación de la UNLa. Y el Profesorado en Educación Primaria ISFD N°11 de Lanús – 1er Cuatrimestre, 2020/2021/2022”. A cargo de la estudiante Dafne Belén Viegas Iglesias

“Las estrategias curriculares y sus adaptaciones a distintos contextos en Nivel Superior (universitario y no-universitario)” Casos: Licenciatura en Educación de la UNLa. Y el Profesorado en Educación Primaria ISFD N°11, Lanús – 1er año del 1er Cuatrimestre, 2020” a cargo de la estudiante Daniela Ximena Danielli.

“Rasgos de la formación docente en inclusión educativa. Puentes y encrucijadas entre los componentes del Nivel Superior. Casos: Licenciatura en Educación, UNLa. y el Profesorado en Educación Primaria del ISFD N°11, Lanús.” A cargo de la estudiante Bárbara Gregorini.

En cuanto al trabajo de campo se administraron las entrevistas a directorxs y docentes de institutos de formación docente de nivel superior. El análisis de las mismas se está realizando según las dimensiones previstas en el diseño de investigación: curricular- político-institucional, pedagógico-didáctica, formación profesional, Inclusión Educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambios observados durante los períodos de ASPO/DISPO (2020/2021) y Articulación de ISFD y UNLa.

Algunos de los resultados preliminares son:

En la dimensión curricular- político- institucional, las respuestas de lxs entrevistados coinciden en que durante ese período se propuso un currículum prioritario elaborado por la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.

En la dimensión pedagógico-didáctica las respuestas coinciden en que se flexibilizaron los tiempos de la evaluación, se extendió el calendario académico y se postergó el cierre de cursadas al próximo año lectivo.

En la dimensión de la formación profesional expresaron que se realizó teniendo en cuenta la inserción en el campo laboral de las escuelas de educación primaria y la posibilidad de continuar el proceso formativo continuo a partir de su inserción laboral.

En la dimensión de la Inclusión Educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje lxs entrevistados coincidieron en el impacto negativo que causó la discontinuidad del Programa Conectar Igualdad, la falta de dispositivos y de conectividad de lxs estudiantes.

En la dimensión de los cambios observados se eliminó la nota numérica parcial, la forma de evaluación y de acreditación pasó a ser por un informe anual, cuando previamente era de al menos dos parciales y uno anual, se utilizó la plataforma provista por INFD Educativa y otras

plataformas alternativas. El Campo de la Práctica fue el que requirió mayor adecuación y rediseño.

En cuanto a las articulaciones entre ambas instituciones podemos observar que las mismas se sostienen en las relaciones entre lxs docentes o la propuesta de trayectos de complementación curricular que posibilitan la continuación de los estudios de grado y la obtención del título de licenciatura.

Actualmente nos encontramos realizando entrevistas a directorxs y docentes de la UNLa, de modo tal de construir la visión de esta situación desde la Universidad. En este sentido, tomamos las palabras de Eduardo Rinesi (2014, P16) cuando afirma que “La universidad es un derecho, la única universidad buena es una universidad que logre ser buena para todos... la única universidad que es para todos la única que hoy puede estar a la altura del desafío que representa entender como un derecho la posibilidad de todos de estudiar en ella, es la que logra garantizar ese derecho en el más alto nivel de calidad.

Concluida esta etapa, esbozaremos algunas posibles líneas de acción una educación superior calidad que requiere la construcción de estrategias en el marco de situaciones que ofrecen variadas posibilidades de actuación, caminos que, por momentos parecen tener diferentes direcciones, y que requieren de la construcción o identificación de puentes que pongan en contacto actores e instituciones de modo tal que faciliten la inclusión de todos lxs estudiantes.

Referencias bibliográficas

Rinesi, Eduardo.(2014) Presente y desafíos de la universidad pública argentina en La universidad interviene en los debates nacionales. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Reconstrucción del campo de la practica en la formación docente: mirada retrospectiva.

Mirtha Fassina. FEF, Universidad Provincial de Córdoba.

mirthafassina@upc.edu.ar

Mariana Torres. Cfyf. marianatorresar@hotmail.com

Palabras clave: Práctica docente, Macropolítica, Micro política; transformación curricular

Contenido

Pretendemos indagar en el proceso de transformación desarrollado a partir del año 2008 en la provincia de Córdoba con la intención de reconocer la relación entre las macro-políticas y las micro- políticas explicitadas: en leyes y normativas tanto nacionales como provinciales y en las especificaciones institucionales y áulicas desarrolladas a partir de ellas. En este sentido entendemos que todo proceso de desarrollo y concreción de políticas sostenidas en un contexto democrático, requiere de un impulso generador estatal y de la comprensión y participación de los actores implicados en ellas.

En la Provincia de Córdoba a partir del año 2008, en acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación y el INFD, se ponen en marcha un conjunto de políticas de construcción federal que brindan una mirada singular sobre la formación docente. La Ley nacional 26206 ofrece el suelo que propicia y sostiene la necesidad de atender a la formación docente destacando la responsabilidad y potencialidad democratizadora que esta asume al vincularse con los niveles obligatorios del sistema educativo. Las propuestas impulsadas proponían superar la fragmentación del sistema formador y la desigualdad existente entre las diferentes propuestas formativas, tanto a nivel nacional como a nivel en el provincial.

En el contexto desarrollo de la política de transformación curricular de los planes de formación docente impulsado por el INFD y organizadas y concretadas en la provincia por la DGES, las prácticas docentes ocuparon un lugar central: tanto en la ley, en las resoluciones y en las recomendaciones; como en las acciones que se delinearon para posibilitar una discusión y reflexión colaborativa con profesores de los ISFD.

La práctica en la formación docente ha sido parte estructurante del sentido de la formación, desde su presencia en la formación de maestros normales, y en la configuración de la formación en Institutos superiores y en la universidad. Ocupado un lugar destacado por su complejidad conceptual y organizativa, por su potencia modelizadora, entre otras, aunque con diferentes sentidos y preocupaciones.

Las transformaciones curriculares que ocurrieron a partir del 2008 instaló como discurso la centralidad de la práctica en la formación docente y al mismo tiempo la definió como un campo de actuación en articulación con el campo de la formación general y específica.

“En términos generales, todo el currículo de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional. De distintos modos, la formación general y la específica acompañan solidariamente esta intención. Pero el campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales.”¹

Nos proponemos recuperar y analizar la base documental que sostuvo la puesta en marcha de esta transformación en el CPD, con una doble intención. Por un lado, reconstruir,

historizar y hacer memoria como un derrotero indispensable para entender la complejidad de entretejer y construir sentidos de manera colectiva; también recuperar las normativas nacionales y provinciales que obraron como soporte marco político de la transformación, y reconstruir algunas de las discusiones y producciones locales que fueron aportando los ISFD y algunos docentes para la escritura del diseño curricular.

Historizar el campo de la práctica es una pretensión que excede ampliamente las posibilidades de la indagación, sin embargo, nos parece necesario destacar algunos mojones/acciones que consideramos ofrecieron notas singulares para su construcción en la provincia de Córdoba. Es preciso señalar que la elaboración del campo de la práctica se sostuvo en el reconocimiento de las experiencias previas de muchos ISFD, y tal como se explicitó en el diseño curricular “no pretende ser inaugural”. Entre los antecedentes nos parece imprescindible destacar la organización de “las jornadas de práctica docente”², que se gestionaban conjuntamente entre la Escuela de Ciencias de la Educación y los ISFD, y que fueron dando cuerpo a una mirada investigativa y reflexiva sobre las prácticas. En tal sentido la escritura y reflexión sobre las experiencias de prácticas, fue sedimentando la producción de un corpus de saberes sobre las prácticas y también la conformación de una comunidad de aprendizaje vinculada por el interés provocador que ofrece el territorio de las prácticas en la formación docente. Por otro, los antecedentes del proyecto de transformación se encuentran en el Programa de transformación de la formación docente conocido como PTFD

El proceso de transformación implicó el reconocimiento de saberes y experiencias acumuladas en relación a las prácticas docentes en los diferentes ISFD de la provincia; de la producción de conocimientos existente sobre el campo, y de los nuevos desafíos y prioridades que plantea la ley de educación Nacional.

Nos interesa en este punto señalar un conjunto de cambios conceptuales que sostenían las normativas y recomendaciones y que marcaron un derrotero singular para las definiciones curriculares elaboradas, sobre las que resulta necesario instalar preguntas:

La idea de la Campo de la practica como territorio complejo en el que dialogan instituciones, agentes y conocimientos múltiples que generan particulares condiciones de existencia de las prácticas. Este abordaje del campo se vincula a la idea de trayectoria formativa que transcurre desde el primer al cuarto año, e intenta superar el abordaje fragmentado y o estático que se asociada a cada práctica en sí misma. El taller integrador en el caso particular de Córdoba se constituye como el dispositivo pedagógico diseñado para promover un trabajo de integración curricular que coloque las preguntas, las tensiones, dificultades y potencialidades de las prácticas docentes, como objeto de trabajo colaborativo entre profesores de los diferentes campos y / o de las escuelas, y los estudiantes a generar reflexiones compartidas.

Las escuelas como lugares asociados a la formación. Esto supuso superar la versión de las escuelas como sedes donde el estudiante asiste y aplica lo aprendido en el profesorado. Implica reconocer a la institución escolar y a los docentes como corresponsables del proceso formativo y asociados a la misma. El ingreso a la institución y a las aulas se constituye en un espacio genuino de aprendizaje, que requiere de un trabajo colaborativo y asociado a la

experticia docente. Esta construcción está atravesada a su vez por representaciones históricas que deben ser superadas: del tipo “llegan a la escuela a aplicar lo que aprendí en el profesorado”; el docente de la escuela está para observar y evaluar lo que acontece; la verdadera práctica es la residencia, entre otras.

La tensión y relación entre “teoría Práctica, teoría empírica” como un interjuego permanente que requiere de un aprendizaje en situación, que da lugar a la reflexión sobre lo que acontece en los procesos de intervención. Esto implica superar la explicación lineal y cerrada sobre los acontecimientos institucionales y áulicos. Y en este sentido se concibe que “la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto y en las aulas”.

Con la intención de arrojar una mirada investigativa sobre lo acontecido en el tiempo de construcción de la propuesta curricular jurisdiccional, en el diálogo entre las condiciones macro y micro políticas nos preguntamos:

¿Qué discusiones iniciales instaló la transformación del campo de la práctica?

¿Cómo se fue concretando la relación experiencia y conocimiento en el desarrollo de las propuestas formativas para el CPD?

¿Qué tensiones organizativas y conceptuales supuso la organización del campo de la práctica y el dispositivo del taller integrador en los ISDF?

¹ Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. 2008

² Las primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente se organizaron por el trabajo conjunto entre el ISFD René Trettel de Fabian, y el ISFD Carlos Leguizamón junto a la Catedra de Metodología, observación y práctica de la enseñanza de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC

Referencias bibliográficas

Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Práctica Docente. 2008. Área de Desarrollo Curricular. INFD. Ministerio de Educación de la Nación.

Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial. Resolución CFE 24/07. INFD. Ministerio de Educación de la Nación.

Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial y Primaria. 2008. DGES. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

“¡Por favor guárdenme una silla!” Estudiar Educación Inicial en la Universidad

Marianela Valdez, FHaYCS-UADER, marianela-valdez@hotmail.com

Palabras clave: Experiencias Formativas, Educación Inicial, Universidad.

Contenido

En esta ponencia presentaremos parte del análisis del trabajo de campo, iniciado en el 2020, en el marco de la tesis doctoral^[1]. Nos interesa investigar las experiencias formativas de estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales (FHaYCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Desde un enfoque antropológico relacional (Achilli, 2005) nos proponemos estudiar la dinámica que los sujetos ponen en juego en su formación como docentes.

En la provincia de Entre Ríos conviven, actualmente, dos sistemas formadores, los Institutos de Educación Superior y la UADER, que concentra las propuestas de profesados en la FHaYCS. En nuestro país, los primeros se han caracterizado por brindar carreras docentes para los distintos niveles del sistema educativo, mientras que las Universidades formaron para la enseñanza media y superior. Se trata de instituciones con características y tradiciones diferenciadas. No obstante, la particular configuración en Universidad provincial^[2], creada en el año 2001 sobre la base de Institutos Terciarios, planteó un nuevo escenario en el que el Profesorado de Educación Inicial adquiere estatus universitario, junto con otros convencionalmente pertenecientes a la oferta terciaria, como el de Educación Primaria y Educación Especial.

Las experiencias formativas de las^[3] estudiantes involucran un conjunto de saberes, de la carrera en cuestión y académico institucionales, conformados en el entramado de diferentes dimensiones que los trascienden. Su contenido subyace en la transmisión de conocimientos, la organización de las actividades de enseñanza y las relaciones institucionales (Rockwell, 1995). Es selectiva y significativa, no es determinante en la formación de quienes pasan por las instituciones educativas, en este caso la universidad.

Quienes estudian en el Profesorado de Educación Inicial son jóvenes entre 18 y 25 años, casi en su totalidad mujeres que trabajan en simultáneo al estudio, en 2019 ingresa un estudiante quien continúa la carrera, la mayoría sin hijos y solteras, que conviven con sus familias y en menor medida con sus parejas. Son hijas de trabajadores, que han completado el nivel secundario mayormente, en menor medida hasta la escolaridad primaria. Sus relatos hablan de la primera generación de estudiantes universitarios. Viajan a la capital entrerriana desde diferentes zonas del Departamento Paraná, urbanas y rurales, así como también de otros puntos de la provincia. Hicieron la escuela secundaria en instituciones públicas y privadas, técnica y de orientación rural, sin embargo, sus elecciones por la docencia tienen que ver con experiencias de enseñanza y laborales vinculadas al cuidado de niños. Podemos advertir expectativas y valores en torno a estudiar en la universidad, eligen esta opción frente a la misma carrera terciaria en sus localidades o más próximas, incluso en la misma ciudad de Paraná. Se

trasladan kilómetros para obtener una titulación con “reconocimiento”. En esta elección se expresan sentidos contradictorios, construcciones sobre la importancia otorgada al título universitario y cierto desconocimiento de la validez y competencias de otras titulaciones de educación superior.

La composición del estudiantado es heterogénea, jóvenes que acceden por primera vez a la universidad junto con “herederos”, en términos de Bourdieu y Passeron (2009), de hijos e hijas de familias profesionales. Proceso que se viene desarrollando en las últimas décadas en diferentes universidades (Carli 2012, Torcomian 2014) y que se relaciona con políticas irrestrictas y de gratuidad de las carreras de grado. Medidas interpretadas como signos de cierta *tradición plebeya* del sistema universitario argentino (Carli 2012) que permitió la convivencia de jóvenes de distintos sectores sociales en la universidad.

La creación de la UADER en el año 2001 se corresponde con el tercer ciclo de ampliación del sistema universitario (Linne 2018) cuyo período se extiende entre los años 2002 y 2015 con la creación de 17 universidades nacionales y seis provinciales. A partir de este momento cada provincia cuenta con al menos una universidad pública. La expansión fue acompañada del crecimiento del ingreso a la universidad, Argentina cuenta con la tasa de estudiantes de nivel superior más alta de la región, un 76% entre la población de 20 a 24 años (García de Fanelli y Adrogué 2015). Relacionado a la gratuidad en estudios de grado, mecanismos de admisión no selectivos y regionalización de la oferta en las últimas dos décadas, ampliación que no se da en la permanencia y el egreso. Carli (2012) señala que en los últimos veinte años quienes accedieron a la educación superior mostraron indicadores económicos más bajos y un perfil socioeconómico en transición.

Las estudiantes valoran la formación universitaria en términos positivos, ya que cuentan con “espacios que enriquecen” como Conversatorios, Congresos, Jornadas, se encuentran con estudiantes de otras carreras y han tenido la experiencia de ser Docentes Auxiliares Alumnos, así como también por el hecho de continuar los estudios “simplemente venía de terminar la secundaria.”.

En su constitución la UADER se reconoce como una fuente de ascenso social central para la provincia, al reseñar su historia en su página web institucional sostiene que:

“Con el objetivo fundante de fortalecer los espacios de enseñanza y aprendizaje, respetando las trayectorias de los institutos transferidos, la Universidad Autónoma ha logrado posicionarse territorialmente como una oportunidad de acceso a la educación superior de los jóvenes entrerrianos, sobre todo de aquellos que no se encuentran en los centros urbanos más importantes, e incluso en sectores de la sociedad que históricamente no accedían a la formación universitaria.”^[4]

Esto se refuerza en el Plan de Estudio del Profesorado de Educación Inicial con un fuerte prejuicio en cuanto sus estudiantes y el ingreso a la universidad en general y a la formación docente en particular,

“Los jóvenes que ingresan a la Formación Docente, provienen en gran medida de los sectores sociales más pobres, de escenarios culturales y sociales periféricos. Tales escenarios reconocen

en algunos casos, marcas de exclusiones en lo social, económico y cultural. Por lo que el ingreso a la universidad se plantea como una apuesta demasiado alta a sostener”^[5]

Frente a miradas que buscan vincular origen social y escolaridad en la elección de la docencia y las expectativas de trabajo posterior, podemos decir que las estudiantes de Profesorado de Educación Inicial “llegaron”, se “metieron” en la carrera con diversos recorridos previos.

Finalmente, el cursado es descripto como “alocado”, “corremos de una escuela a otra”, “andar con las sillas a cuesta”. La Facultad no cuenta con edificio propio, funciona en distintas escuelas. El edificio tiene un lugar importante en las experiencias formativas, la imagen de estudiantes circulando con las sillas de un lugar a otro no es exclusiva de la UADER. Se trata de un proceso común de masificación de la universidad y que deja marcas en el estudiantado. En la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA “La movilidad de las sillas, la falta de escritorios, la profusión de carteles fueron para algunos estudiantes signo de una atmosfera igualmente plena que constituyó sus identidades; para otros fueron signos de un espacio desacralizado que obstaculizó la afiliación sensible a la institución.” (Carli 2012: 127), en la carrera de Psicología de la UNC estudiantes resaltan “el llegar temprano” a clase para encontrar lugar (Torcomian 2014).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Rosario: Laborde.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009) *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: Dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Fuentes*, 16, 85-106. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- Linne Joaquin (2018) El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 129-147 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>. ISSN: 0718-7378 www.rinace.net/rlei/
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torcomian, C. (2014) Experiencias universitarias y procesos de estudio. Tesis Doctoral DESAL CEA UNC. Directora Martha Nepomneschi.

[1] “Experiencias formativas en la Universidad. Un estudio socio antropológico con estudiantes de Profesorado de Educación Inicial de la provincia de Entre Ríos.” DESAL – CEA – UNC.

[2] Actualmente se presentó un proyecto de nacionalización de la FHAYCS que propone la creación de la Universidad Juan Laurentino Ortiz.

[3] Me refiero en estos términos puesto que se trata de una carrera altamente feminizada.

[4] Extraído de la “Reseña Histórica” disponible en la página oficial de la Universidad. www.uader.edu.ar

[5] Resolución 932/11 CS UADER pág. 14.

“Formación docente inicial para el trabajo en contextos rurales e interculturales: un análisis a partir del caso de docentes de dos escuelas secundarias de la provincia de Jujuy”

Emanuel Rolando Martinez, CISEN/UNSa-CONICET,
emanuelrolandomartinez@gmail.com

Nicolás Emmanuel Hugo Giménez, CISEN/UNSa-CONICET,
nnicolasgimenez81@gmail.com

Palabras clave: formación docente, educación rural, educación intercultural.

Contenido

La formación docente inicial desempeña un papel fundamental en la preparación de los futuros educadores para enfrentar los desafíos que implica trabajar en contextos rurales e interculturales. Estos contextos presentan particularidades que requieren un enfoque pedagógico específico, considerando las particularidades socioculturales, económicas y lingüísticas de las comunidades.

En la provincia de Jujuy, ubicada en el noroeste de Argentina, existen numerosas escuelas secundarias que se encuentran en zonas rurales y que atienden a poblaciones interculturales. Los docentes que trabajan en estas áreas requieren habilidades y competencias pertinentes para abordar de manera efectiva las necesidades educativas de sus estudiantes y promover la equidad en la educación. Sin embargo, existe una preocupación creciente sobre la preparación de los docentes en relación con estas realidades, ya que muchas políticas y programas de formación docente no brindan una formación adecuada en este sentido.

La investigación realizada por Jerez y Puca Orzabal (2017) en los Institutos de Educación Superior en el norte de Jujuy señala que en la provincia la formación en educación rural y sobre las características de sus poblaciones resulta escasa. Asimismo, sostienen que las políticas educativas no generan respuestas para posibles abordajes de la diversidad etno-cultural que caracteriza a los estudiantes de las escuelas rurales.

A partir del trabajo con estudiantes y docentes de los espacios curriculares vinculados al abordaje de la diversidad cultural, los autores sostienen que la formación docente es un elemento fundamental para garantizar el reconocimiento de la diversidad etno-cultural y lingüística en las instituciones educativas. Esto debido a que es en la formación inicial donde

se sientan las bases de los educadores y es allí donde desarrollan concepciones, saberes teóricos y prácticos de la profesión que pueden traducirse en prácticas inclusivas e interculturales o en prácticas excluyentes y homogeneizadoras. (Jerez y Puca Orzabal, 2017)

Según Puca Orazabal (2021), existe una discontinuidad entre la formación docente inicial y las prácticas pedagógicas situadas en ámbitos rurales. En esta misma línea, Jerez (2008) afirma que en la educación de la provincia de Jujuy no hay un espacio curricular en donde se enseñen las lenguas de los pueblos indígenas en los establecimientos educativos, siendo las pocas experiencias que existen promovidas por iniciativa de algunos docentes y directivos de escuela, que responden a decisiones personales ajenas a las del Estado provincial.

La autora también señala que en la formación de los profesores que se desempeñan en contextos rurales existen grandes ausencias en cuanto a lo estrictamente pedagógico y didáctico. Sostiene que las limitaciones del sistema educativo a nivel de formación y de recursos materiales, se manifiesta en la falta de espacios curriculares durante la formación docente, entendiendo que en la misma sólo se considera y se realizan abordajes pensando en alumnos pertenecientes a la ciudad. (Puca Orazabal, 2021)

En este marco, el objetivo de este trabajo es analizar los sentidos que los docentes le atribuyen a su formación inicial y a su desempeño en contextos rurales e interculturales de dos escuelas ubicadas al interior de la provincia de Jujuy. De acuerdo al planteamiento del problema, esta investigación se desarrolla desde la lógica cualitativa. La técnica de construcción de información que se ha empleado es la entrevista semiestructurada (Yuni y Urbano, 2014) cuyos principales interlocutores han sido dos grupos de docentes.

El primer grupo se encuentra conformado por 5 docentes que se desempeñan en un colegio secundario rural ubicado en la región de los valles de la provincia. A la institución asisten estudiantes de contextos periurbanos y rurales. La población estudiantil se caracteriza por su diversidad etno-cultural, conformada por estudiantes de familias campesinas, estudiantes con ascendencia migrante boliviana y estudiantes con ascendencia indígena. A pesar de esta diversidad, los docentes que brindan servicio en el establecimiento afirman que durante su formación inicial no recibieron la formación pertinente para desempeñarse en dicho contexto, además manifiestan tener dificultades para llevar adelante su labor con esos grupos de estudiantes. (Martínez, 2021)

El otro grupo se encuentra conformado por 5 docentes que se desempeñan en una escuela secundaria rural ubicada en la Quebrada de Humahuaca, distante a 100 km al norte de la capital jujeña. La institución, desde su momento fundacional, se fue conformando por estudiantes de la localidad, zonas aledañas y de otras localidades y por jóvenes oriundos de Bolivia cuyas familias provienen de zonas campesinas e indígenas. A medida que pasaron los años, estas últimas familias se radicaron en la localidad y actualmente la matrícula estudiantil está constituida por *nativos* (los tutores son de nacionalidad boliviana y argentina) y en menor medida por bolivianos que migraron siendo niños y jóvenes. Si bien los docentes reconocen las particularidades de sus estudiantes, al mismo tiempo manifiestan las discontinuidades entre la formación inicial que recibieron y el contexto intercultural donde se desempeñan, que sin dudas es característico de la provincia de Jujuy. Ante estos desfasajes, señalan que se ven en la posición de participar en espacios de formación enmarcados en la temática a fin de apropiarse

de herramientas pedagógicas-didácticas que les posibiliten una intervención más situada, pertinente a la diversidad cultural y lingüística.

De este modo, el estudio analiza los sentidos sobre la formación docente inicial con relación al trabajo en escuelas en contextos de ruralidad e interculturalidad a partir de las voces de los propios docentes, identificando las continuidades o discontinuidades que son vivenciadas al desempeñarse en estos contextos con relación a la formación inicial recibida, y los sentidos en torno a las fortalezas y las debilidades que los docentes identifican en su formación a partir del ejercicio de sus prácticas en contextos de educación rural e intercultural.

Referencias bibliográficas

Jerez, O. y Puca Orazabal, G. (2017): La formación del profesorado en Jujuy y la educación rural ¿Son caminos bifurcados, tienen puntos de encuentro o están en proceso de vinculación y/o construcción? Ponencia presentada en *XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*. Rosario.

Martinez, E. (2021) Los desafíos de la formación docente para contextos pluriculturales: el caso de los docentes de una escuela secundaria rural de la provincia de Jujuy. *Revista Cuadernos de Antropología*, Vol. 26.

Puca Orazabal, G. (2021): *Formación Docente Inicial para los ámbitos rurales. Experiencias, saberes y prácticas pedagógicas*. Tiraxi Ediciones, Jujuy.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014) *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Ed Brujas. Córdoba

Territorios y escenarios de prácticas artísticas/educativas en la formación docente: interpelaciones al concepto de Educación Artística

Déborah Saientz, Universidad Nacional de Tucumán, debsai@gmail.com

Pablo Daniel Muruaga, Universidad Nacional de Tucumán,
pablodanielmuruaga@gmail.com

Natalia Ousset, Universidad Nacional de Tucumán, nachaousset@gmail.com

Palabras clave: Prácticas Artísticas - Prácticas Educativas - Formación Docente – Perspectiva decolonial

Contenido

El presente trabajo es un estudio bibliográfico en pos de analizar las posibles reconfiguraciones del concepto de educación artística a partir de la ampliación de los escenarios de prácticas de formación docente en artes en territorios diversos, teniendo como referencia un emergente empírico que aún no se encuentra sistematizado totalmente en términos de investigación pero que venimos estudiando en instituciones de formación docente en artes en el ámbito de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

El emergente empírico al que hacemos referencia tiene que ver con las prácticas que se vienen desarrollando en el Profesorado en Artes Visuales en la Escuela de Bellas Artes, en los Profesorados en Teatro y en Danza Contemporánea de la Facultad de Artes y en el Instituto Superior de Música, todas instituciones pertenecientes a la UNT.

Lo que venimos observando en estas instituciones es que ya sea por cambios curriculares, por proyectos específicos que se sostienen en el tiempo y/o por intervenciones puntuales de algunos docentes, los espacios de prácticas docentes en artes, se han ampliado teniendo como escenarios ya no sólo experiencias en formatos escolares sino también en otros territorios tales como: centros de día y residencias para adultos mayores, programas de desarrollo social y comunitario, organizaciones no gubernamentales, y talleres y espacios particulares. Estas experiencias se han desarrollado frecuentemente a partir de la demanda de estas organizaciones que encuentran en el arte una experiencia significativa para los sujetos que habitan sus espacios, en relación al goce, a la libre expresión y a sus posibilidades recreativas.

Frente a ello, muchos/as docentes han intentado dar respuestas de manera diversa, cuestionandose en algunos casos el concepto mismo de educación artística con el que venían trabajando. Esto se ha conformado como uno de los problemas que vamos a abordar dentro de un proyecto de investigación que estamos iniciando, denominado: “Prácticas artísticas/educativas en territorios diversos. Una mirada desde perspectivas decoloniales y de derechos humanos”.

En ese marco, estamos realizando una investigación bibliográfica que nos permita tomar posición acerca de las posibilidades semánticas de los conceptos de Educación Artística Educación Estética, y Arte/Educación, poniendo en tensión y relación principalmente las ideas de Imanol Aguirre Ariaga (2005) y Ana Mae Barbosa (2022), en sus posibilidades explicativas acerca de lo que observamos en las prácticas de formación docente en artes mencionadas, teniendo como horizonte las posibilidades emancipatorias que nos ofrecen estas mismas categorías teóricas.

El concepto de Educación Artística como campo de conocimiento dentro del Sistema Educativo Argentino (Ley 26206/06 y Res. 110/10) significó una conquista en términos curriculares, luego de una larga historia de definiciones, interpretaciones y resignificaciones, en las que en muchos casos los conceptos de arte quedaban subsumidos a otras disciplinas. Parte de esa historia y de los sentidos que se fueron consolidando se reseñó en diferentes trabajos, entre los que se pueden mencionar: Terigi (2005), Spravkin (2005), Mardones (2015), Trozzo, E. y Sampietro, L. (2004), y Chapato y Dimatteo (2014). En ese devenir, se pueden distinguir diferentes momentos: desde la adopción de modelos de otras latitudes, experiencias vinculadas a la educación por el arte, pensar los espacios curriculares de lenguajes artísticos

como subsidiarios de otros, hasta la incorporación de prácticas originadas en espacios sociales y/o comunitarios.

Mientras esto ocurría, las prácticas artísticas/educativas por fuera de los formatos escolares, se fueron consolidando en otros territorios, y generando demandas de formación docente, que interpelan los sentidos consolidados y muestran otras posibilidades tanto para el pensamiento pedagógico como para el arte.

Es así como en la actualidad conviven posiciones epistemológicas, disciplinares y metodológicas que estamos relevando desde la investigación bibliográfica para comprender cómo el concepto de Educación Artística puede ser interpelado por el de Arte/Educación de Ana Mae Barbosa (2022). Advirtiendo las dificultades en relación a la traducción del término y a su origen en la realidad brasileña, tomamos de Barbosa la idea de no escindir los dos términos sino de 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 no una relación hegemónica de la Educación sobre el Arte”. En este sentido, desde las perspectivas decoloniales (De Souza Santos, 2010, Mignolo, 2010, Dussel, 2020) hallamos valor en un término que pone en tensión las relaciones entre estos dos campos, pues nos permite pensar en una investigación por fuera de los marcos estrictamente disciplinares en tanto consideramos que la división disciplinar, propia de una mirada anclada en la modernidad, supone reducir los problemas culturales a las convenciones académicas.

De allí que creemos que estas discusiones y definiciones nos pueden permitir contemplar el contraste de las prescripciones de las normativas en términos de enseñanza, en relación con las prácticas por fuera del territorio escolar, y poder mirar que otros formatos que no se identifican con el "formato escolar" se generan porque el arte en el territorio mismo (o espacio de enseñanza y experimentación) así lo requiere.

Las prácticas de enseñanza realizadas en estos territorios ponen en valor experiencias situadas para aprender arte, en espacios que más allá de sus condiciones se habilitan para la expedición y la creación estética; el contacto y el diálogo con los/as artistas que producen, investigan y reflexionan sobre el arte, y la cercanía constante del formador con el arte y las experiencias estéticas; programaciones o proyectos colectivos que se concretan escuchando y construyendo con los participantes de las experiencias artísticas y que con frecuencia problematizan situaciones cotidianas y hechos sociales que trascienden el curriculum prescripto; tiempos y reconfiguraciones temporales que trascienden los formatos escolares, configuraciones que admiten los modos comunicacionales de la contemporaneidad que habilitan nuevas textualidades, en tiempos poco convencionales para realizar envíos y códigos/usos de las redes sociales que construyen sentidos. Creemos que si bien estos elementos podrían inferirse de las concepciones de Educación Artística presentes en la normativa del sistema educativo, el mismo formato escolar en muchos casos no permite que se expandan y adviertan en todas sus posibilidades, y es por eso que las prácticas en otros territorios las ponen en tensión. Es allí donde consideramos que las ideas de Barbosa respecto al binomio Arte/Educación y de Imanol Aguirre Arriaga respecto a los enfoques de Educación Artística y Estética, y aportes de otros referentes del pensamiento crítico tales como Giroux permiten expandir/interpelar las nociones de Educación Artística que hasta ahora sostenían la formación docente en artes, para situarla

en una perspectiva más inclusiva, comprometida con una visión del arte como transformación social.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2005) *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro-UPNA.
- Barbosa, A. M (2022) *Arte / Educación. Textos seleccionados*. UNA, Buenos Aires.
- Chapato, E., Dimateo, C.(Comp): *Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Editorial: Biblos
- De Sousa Santos, B (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Extensión Universitaria, Montevideo
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de Filosofía de la Liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Giroux, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires, Paidós,
- Mardones, M. (2015) *Cuadernos de Educación Artística*, Ministerio de Educación de la Nación.
- Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Spravkin, M. (2005) “*Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones*”. En AAVV Artes y escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Terigi, F. (2005) *Artes y escuela*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Trozzo, E. y Sampietro, L. (2004). *Didáctica del teatro 1: una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Biblioteca Digital de la UnCuyo.

Dispositivo en camino, haciendo clase al andar

Mabel Diaz, Dpto. Ciencias de la Educación-UNS, mabeldiaznyez@yahoo.com.ar

Sonia Sapini, Dpto. Ciencias de la Educación-UNS, sapinisonia@hotmail.com

Palabras clave: dispositivo, etnografía, prácticas de formación.

Contenido

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Los dispositivos de formación en la práctica: articulaciones y vinculaciones intra e interinstitucionales”[1], que pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Tiene como objetivo general analizar los dispositivos de formación en la práctica desde las articulaciones y vinculaciones a nivel intra e interinstitucional en las carreras de Profesorado de Educación Primaria y de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur. Asimismo, se plantea identificar, caracterizar y analizar esos dispositivos de formación en las prácticas, en este caso que estamos presentando es en relación a actividades desarrolladas con las/os estudiantes de la Licenciatura.

Lo que nos interesa compartir a modo de análisis y reflexión sobre las prácticas de formación es un dispositivo o artificio que creamos, en el sentido que plantea Souto (2019) al pensar qué forma o modalidad podrían asumir nuestras clases en la materia Taller Integrador II: instituciones y sujetos de los niveles inicial y primario, que se encuentra en el segundo año de la carrera, en el marco de un día del plan de lucha gremial que se propuso con un paro y suspensión de clases.

Así, a partir de distintas propuestas que ya veníamos construyendo de años anteriores, consideramos que era una oportunidad para que la clase asumiera otra dinámica, en cuanto a los tiempos, los espacios, los cuerpos, las herramientas de investigación y la convocatoria en sí misma. Tomamos como decisión pedagógica didáctica, siendo el objeto de estudio de esta materia las instituciones y los/las sujetos de los Niveles Inicial y Primario, poner la mirada en la escuela y el jardín fundantes del sistema educativo en Bahía Blanca, las que están atravesando diferentes problemáticas estructurales.

En ese contexto convocamos a las/os estudiantes en la vereda de la Escuela Primaria N° 2 “Valentín Vergara”, que se encuentra ubicada en las manzanas fundacionales y tiene un edificio declarado monumento histórico provincial. Lamentablemente esta escuela desde hace más de seis años se encuentra vallada en todo su contorno, ya que por la falta de mantenimiento representa un riesgo para la población de la ciudad. Allí funcionan, además de la escuela primaria, un colegio secundario y el instituto de formación docente más grande de todo el sur bonaerense, el ISFD N°3 “Julio César Avanza”.

En esas añejas escaleras de mármol nos encontramos, recorrimos el interior, pudimos ver desde el primer piso los patios históricos de la escuela primaria, recorrimos las referencias en placas y caminamos sus veredas.

Como actividad para las/os estudiantes les pedimos que registren en sus cuadernos de campo y fotografíen con el fin de realizar un relato etnográfico.

Durante todo el recorrido fuimos articulando con momentos históricos, socio políticos del surgimiento y desarrollo del sistema educativo argentino, en vínculo y a modo espiralado con la historia de la ciudad.

A partir de allí seguimos caminando, atravesando esas manzanas fundacionales, la plaza central de nuestra ciudad, algunos monumentos importantes. Pasamos frente a otra escuela primaria, hicimos algunas hipótesis respecto al estado de su edificio. Llegamos a la Avenida más importante en la que se encuentra el Teatro Municipal[2] y terminamos el recorrido en el Jardín de infantes N° 902 que fue inaugurado en 1946 por Eva Duarte de Perón. Accedimos a la institución y recorrieron sus instalaciones, las/os estudiantes dialogaron con su directora y registraron también con fotografías.

De esta forma, luego de casi dos horas, finalizamos el recorrido, cerrándose con un momento de diálogo y reflexión acerca de esta propuesta y de las instituciones visitadas.

En las clases siguientes cada grupo trabajó sobre sus registros, luego se compartió la lectura de los mismos en el grupo total y se redefinieron formas de escritura.

Presentamos algunos fragmentos de los registros:

“Hasta esa tarde jamás me había detenido a ver bien ese edificio, observar esa arquitectura imponente, ese estilo que data de ser un edificio fundacional de la ciudad mezclado con el feo contraste que le dan las vallas.

(...)Estando ya todos, Mabel dijo "¿entramos?" Y ahí caí en que muchos de nosotros, incluida yo, no nos imaginábamos que íbamos a entrar, lo que fue una sorpresa de las buenas. Apenas pasamos la puerta, Sonia nos comentó que, creo que el martes, una de las protestas terminó allí con un "abrazo a la escuela". También nos comentaron algunas situaciones del edificio como que en una parte no hay gas, el olor de las palomas que entra por las ventanas o que se hicieron baños nuevos lo que se trató cuasi como una “celebración” cuando debería ser normal que se hagan ese tipo de obras en la institución. Después de eso, nos invitaron a observar como “buenos etnógrafos”.

En ese hall, vemos varias cosas. Desde la Virgen de Luján que nos llamó la atención ya que imaginaba que allí, al ser una institución pública de gestión estatal no habría ese tipo de imagen hasta los bustos de Valentín Vergara y Sarmiento y un atril con varios comunicados.

Igualmente, lo más llamativo a mi parecer es que allí, entre esas puertas de madera y vidrios enormes, entre ese piso blanco y negro con un diseño muy simétrico convivan 3 instituciones distintas (...) Hicimos unos pasos más y desde un costado pudimos ver el patio. La presencia de columnas y galerías data de lo antiguo del edificio. Es un patio con poca sombra, tiene las casi típicas baldosas rojas y solo recuerdo haber visto un árbol grande. Había un mural que decía “la juventud es revolucionaria”.

Lo que seguía era subir las escaleras principales. (...) la majestuosidad del mármol blanco con aquello que escriben en ellas los alumnos, desde nombres hasta los usuarios de instagram. Una vez que subimos la primera parte, nos encontramos con una foto en blanco y negro de cómo era el edificio apenas se inauguró. (...)Una vez que subimos, parecía que entrábamos a un laberinto. Largos pasillos donde se mezclaban oficinas y aulas, las estructuras viejas con

intervenciones artísticas que parecen ser más nuevas, lo colorido que resalta con el color más sobrio de las paredes y la presencia de lo crítico en un edificio que sin entrar allí con su arquitectura denota una impronta más asociada a lo tradicional.

(...)Al retirarnos del establecimiento y continuando nuestro camino al jardín N°902, con nuestro grupo concluíamos en qué importante es observar con detenimiento aquellos aspectos que en la cotidianeidad no se acostumbra a observar, ya que al detenerse se rescatan variedad de conceptos que ayudan a entender la historia de nuestra ciudad y a vivenciar en momento presente qué cosas suceden o sucedieron alguna vez a nuestro alrededor.

El jardín N°902 nos dió otra impresión, al llegar se observaba por fuera una cierta prolijidad, orden, limpieza e iluminación que la escuela lamentablemente no poseía, se observaba toda la arquitectura pintada prolijamente y al ingresar al establecimiento hay un cartel en donde nos informa que aquel establecimiento posee una referencia histórica, ya que allí funcionó el Colegio Alemán “Deutsche Schule” perteneciente a la Sociedad Escolar Alemana de Bahía Blanca, que funcionó desde 1904 hasta 1944. Nos dió la bienvenida la vicedirectora(...) (relato realizado por Acuña, Virgili, Garnica, Chonchi y Ramac)

“Es llamativo cómo un edificio antiguo como este puede decir, sin palabras, tantas cosas: el cielo raso muy alto, los cableados al descubierto en contraste con el mármol blanco, las rejas enormes puestas por delante de la puerta de la cocina, las aulas divididas en tres partes, las estructuras nuevas y cuadradas al lado de las antiguas, complejas y moldeadas por la mano de algún artista; las palomas, como parte del paisaje educativo. En correlato, las baldosas con firuletes y las color ladrillo, rectangulares. El cuadro “Guernica” en la biblioteca, ella misma privada de luz solar y solo iluminada por focos led blancos. Los libros ordenados con amor, las mesas sin suficientes sillas si un grupo quiere ir a estudiar allí. Un estante con máquinas viejas, que hablan de cómo esta institución ha visto gran parte del desarrollo de la tecnología que hoy conocemos. Un teléfono público de Telefónica, con precios del 1 a 1.

Afuera, carteles protestando por las condiciones edilicias, en las chapas que protegen a los transeúntes de posibles desprendimiento de la mampostería del edificio.(...) Luego de adentrarnos en las profundidades de este lugar, seguimos recorriendo las manzanas fundacionales de Bahía Blanca(...)”(Fragmento del relato de Martínez-Romano Buzzo-Raiteri Dittler-Seco-Peña)

Lo que sostenemos como relevante en nuestro proceso de reflexión sobre el dispositivo que creamos es seguir pensando en clases que pueden asumir múltiples modalidades y formas, diferentes intervenciones de los y las estudiantes, como de otros actores y que constituyan diversos espacios de enseñanza y de aprendizaje.

Bibliografía:

Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16

[1] El Proyecto está financiado por la Universidad Nacional del Sur- Bahía Blanca. Resolución CSU-326/2022, Código: 24/ZS05. Vigencia: 01/01/2022 -31/12/2023.

[2] <https://bahiateatro.com.ar/teatro-municipal-cerrado-desidia-o-decision/>

Formación y práctica docente: la mirada de les estudiantes sobre las desigualdades sociales y educativas vigentes

Jorge Alejandro Asso, Facultad de Educación- UNCuyo, jorgeasso2@gmail.com

**Sebastián Giménez, Facultad de Educación- UNCuyo,
sebastiangimenez@fed.uncu.edu.ar**

María Eugenia Lucero, Facultad de Educación- UNCuyo, marelucero@gmail.com

Palabras clave:

Prácticas pre profesionales- formación docente inicial- desigualdades sociales y educativas

Contenido

Los planes de estudio vigentes en la formación docente inicial incluyen distintos trayectos de prácticas pre profesionales que ponen el foco en el análisis en diferentes objetos de estudio. En la Facultad de Educación de la UNCuyo los y las estudiantes de primer año de los profesorados de Educación Primaria y Pedagogía Terapéutica cursan el Taller de Práctica Profesional e Investigación Educativa 1: Escuela y Comunidad. Desde el año 2012, los y las estudiantes de nuestra Facultad asisten a escuelas primarias de Mendoza y a través del uso de conceptos e insumos teórico-metodológicos trabajados en dicho taller, caracterizan y analizan los distintos contextos y las realidades educativas existentes, permitiéndoles elaborar diagnósticos socioeducativos precisos. Pero la pandemia de COVID 19 afectó profundamente las realidades educativas y sociales tanto en los contextos escolares y comunitarios, como en las condiciones materiales de las poblaciones que allí viven y que concurren a las escuelas. Y además cambió las condiciones de vida de nuestras/os estudiantes de formación docente, afectando sus propias trayectorias educativas, laborales y familiares.

Superada la pandemia y volviendo a la presencialidad plena, nos interesa ahora poner el foco en las consecuencias de la misma en el sistema educativo provincial, sus comunidades y en nuestros/as estudiantes de la formación docente.

La investigación en curso que lleva adelante nuestro equipo de profesoras/es del Taller es de carácter exploratorio-descriptivo y emplea metodología cualitativa. Allí relevamos y analizamos los trabajos prácticos y de los trabajos finales de estudiantes que cursaron el taller durante el año 2022. También realizamos entrevistas en profundidad al estudiantado de esa cohorte. Todo esto nos posibilita caracterizar las representaciones de estos sujetos respecto del análisis que hicieron sobre las escuelas y comunidades visitadas en sus prácticas pre profesionales. Y cómo la pandemia influyó en las trayectorias vitales y educativas de estos y sus comunidades de origen, detectando y describiendo las desigualdades presentes.

Resultados parciales

Tomamos aquí el objetivo específico 2: *Comparar las desigualdades educativas y sociales detectadas en dichos contextos antes de la pandemia con el periodo de vuelta a la presencialidad en la pandemia de COVID-19.*

A continuación presentamos algunos hallazgos provisorios que se desprenden del análisis del trabajo de campo realizado tomando los trabajos individuales y finales grupales de estudiantes de 4 comisiones del Taller. Para ello presentamos extractos de sus testimonios:

Desigualdad en primera persona: las experiencias de lxs estudiantes en sus barrios

El trabajo práctico especial que cada estudiante tuvo que responder, representó una fuente de información muy importante para avanzar en esta investigación. A través de sus respuestas podemos analizar por un lado las dificultades personales y familiares que llevó atravesar la pandemia de COVID: problemas económicos, falta de dinero, desocupación, problemas de salud, muertes de algún familiar, etc. A ello se agregaron las consecuencias directas e indirectas de la pandemia en las trayectorias educativas propias y familiares: falta de dispositivos para conectarse con las escuelas en una familia, dificultades para la comprensión de las tareas y consignas de profesores/as, etc. Todos estos problemas trajeron aparejadas una serie de consecuencias que afectaron el rendimiento educativo en un gran número de estudiantes.

Respecto de las problemáticas personales y familiares detectadas, los diferentes testimonios dan cuenta de las grandes dificultades económicas y sociales que trajo el COVID en sus hogares:

“... en el caso de mi familia hizo que “arrastremos” deudas hasta el día de hoy debido a que en el momento de pandemia el único sueldo con el que contábamos era el de mi papá y todavía en este momento me es imposible conseguir un turno en un hospital público para mi mamá y para mí que somos pacientes crónicos” (Trabajo especial- E1- 1ro 1ra)

“La familia de mi esposo en ese momento las hermanas de él trabajaban en limpieza y ellos en construcción por eso se vieron afectados ya que no podían salir” (Trabajo especial- E11- 1ro 1ra)

En la mayoría de los barrios de procedencia de nuestrxs estudiantes las condiciones socioeconómicas y sus realidades familiares se vieron profundamente afectados. Los datos relevados marcan situaciones de aumento de las desigualdades económicas y sociales.

También surgen testimonios que muestran las dificultades educativas que sus familias tuvieron para transitar las escuelas en dicho periodo:

“...mi cuñada, ella tiene 3 niños en la escuela en distintos niveles, hay solo 1 celular en sus casa y ella no termino su niveles de estudio, esto le complico a ella y a sus hijos donde se atrasaron muchísimo y tuvieron a punto de repetir de año) (Trabajo especial- E13- 1ro 1ra)

La desigualdad en las escuelas y las comunidades

El Informe final realizado por lxs estudiantes de 1er año que cursaron el Taller de Práctica Profesional I en 2022 posibilitó describir brevemente las desigualdades detectadas en las escuelas visitadas y sus comunidades de referencia.

“Lamentablemente luego de la pandemia estas desigualdades sociales aumentaron ya que un gran número de padres perdieron su trabajo, además la autonomía de los alumnos también se vio afectada ya que los niños se volvieron muy dependientes del apoyo que podían recibir de los padres para realizar sus tareas... La pandemia provocada por el virus Covid 19 produjo la pérdida de trabajo en muchas familias de la institución, por esta razón muchos padres quedaron sin recursos al perder un ingreso fijo, provocando que el acceso a cierta tecnología, acceso a Internet o elementos para actividades fuera una complicación a causa de la falta de este ingreso” (Trabajo final 1- 1ero 1era)

“Con la pandemia la cantidad de padres desempleados aumentaron...” (Trabajo final 3- 1ero 1ra)

A modo de conclusión

Como se observa en los testimonios relevados, las consecuencias de la pandemia acrecentaron las desigualdades sociales y educativas y además provocaron problemas a partir de las condiciones materiales y sociales de un gran sector poblacional, especialmente los más vulnerados: aumento de la pobreza, situaciones de violencia de género e intrafamiliar, acrecentamiento de problemas de salud, dificultades en las trayectorias educativas, etc.

Como se afirma en algunas investigaciones consultadas, las nuevas desigualdades, es decir, aquellas derivadas de la distribución diferencial del acceso a internet, de dispositivos tecnológicos y de los usos de las tecnologías digitales se vinculan, se montan sobre aquellas derivadas de la estructura social (Kessler, 2014) (En Pereyra, 2020)

Asimismo estas diferencias se profundizan si comparamos entre poblaciones urbanas y rurales, entre géneros y entre población con discapacidad (Batthyány y Arata, 2020) Esto se observa con claridad al analizar cada uno de los contextos escolares visitados: según los testimonios relevados en los sectores poblacionales más vulnerados las diferencias y desigualdades infraestructurales en los barrios acrecentaron las desigualdades educativas y afectaron directamente las trayectorias educativas.

Referencias bibliográficas

- Batthyány, K. y Arata, N. (2020) Pandemia y desigualdad. Una respuesta integral a la crisis. 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.
- Kessler, G (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica. México-Argentina- Brasil-Colombia- Chile- España.
- Pereyra, A. (2020) Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la 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.

Docentes noveles sobre el Profesorado en Filosofía: Análisis cualitativo de relevamientos de valoración de los profesorados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC

Amiel Gorosito, FFyH, UNC, amielgorosito@gmail.com
Franco Sgarlatta, FFyH, UNC, sgarlattafranco@gmail.com

Palabras clave: Noveles, Saberes, Profesorado, Filosofía, Práctica.

Contenido

En el marco del proyecto de investigación "Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación de la FFyH de la UNC", realizamos una primera aproximación al universo de docentes noveles egresadxs de las carreras de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), a partir de datos que pudimos extraer de una encuesta que realizamos a egresadxs de las carreras de filosofía que se desempeñaban como docentes a mediados de 2020. Llamamos docentes noveles a quienes, siendo egresadxs de carreras en filosofía, ingresaron a la docencia en los últimos 5 años al momento de la encuesta.

Una vez definido el universo de docentes noveles, realizamos 12 entrevistas a docentes previamente encuestados, con el propósito de explorar aspectos de su experiencia al momento de ingresar al sistema educativo como profesorxs, en relación con la matriz formativa de egresadxs de Filosofía de la FFyH de la UNC.

En este trabajo nos interesa analizar específicamente la valoración que hicieron lxs entrevistadxs acerca de la formación disciplinar y de la formación pedagógico-didáctica que tuvieron a lo largo de la carrera, en virtud de sus primeras experiencias docentes y

cruzar este análisis con los resultados recientemente publicados por la Secretaría Académica de la FFyH de una encuesta realizada a estudiantes y egresados de los profesados de la FFyH.

Como presentamos en nuestro artículo *Docentes noveles de Filosofía: una lectura de las voces protagonistas*, publicado en “Asumir la Docencia. Saberes de Noveles y Desafíos en Contextos Inciertos” (2023), a la hora de evaluar su formación, fue recurrente en las entrevistas una valoración positiva respecto a la formación disciplinar específica en filosofía, y una valoración mayormente negativa respecto a la formación pedagógica que ofrece el profesorado. Sin embargo, hay una serie de matices en relación a éstas valoraciones, que nos permitieron caracterizar de un modo menos dicotómico su formación, tensionando la propia concepción de la formación docente que el formato del profesorado instituye y que se expresa en la representación que sus egresados hacen de su paso por la carrera. Estos dos compartimentos aparentemente estancos, prescriptos en el plan de estudios como momentos separados y autónomos entre sí, contrastan con los desafíos de la práctica docente, y aquellas valoraciones iniciales dan paso a elaboraciones más complejas (Gorosito & Sgarlatta, 2023).

Esa alta estima respecto a la formación específica que aparece en una primera lectura, y la mirada más crítica respecto a la formación pedagógica, se corresponde con el relevamiento realizado por la Secretaría Académica de la FFyH, que en su informe sobre la encuesta realizada a estudiantes y egresados de los profesados de la Facultad, afirman que quienes respondieron “coinciden de manera casi unánime en una valoración muy positiva de la formación disciplinar específica en el campo de las Letras, la Historia, la Filosofía, y las Ciencias de la Educación”, al mismo tiempo que señalan que “debieran ser reforzados los espacios de formación práctica y cubrir ciertas vacancias en la formación pedagógica y didáctica” (Secretaría Académica de la FFyH, UNC, 2023).

Como dijimos, al avanzar en las entrevistas esta mirada dicotómica se va complejizando. Así, en nuestro artículo (2023) analizamos que el trabajo docente aparece como un momento donde las trayectorias formativas se resignifican, los saberes disciplinares se ven transformados y los enfoques filosóficos interpelados. Encontramos que las dificultades de los docentes noveles en su tránsito del mundo universitario al ámbito educativo está mediado, en gran medida, por el carácter estrictamente académico de la formación disciplinar, poco interpelada por la demanda del sistema educativo y por los desafíos que esperan a la mayor parte de los egresados de las carreras de filosofía, que según pudimos relevar de las encuestas, mayoritariamente se insertan en ámbitos educativos no universitarios una vez finalizada su formación de grado. Similar escenario presenta el informe de la Secretaría Académica (2023), donde pudieron relevar que “les encuestados señalan la necesidad de integrar más y mejor la formación en la disciplina específica de cada profesado con la formación pedagógico-didáctica y la formación práctica. Casi todos los encuestados advierten cierta fragmentación o aislamiento entre estos campos que no resulta beneficioso para los futuros profesores”.

La necesidad de que la formación docente tenga un abordaje más orientado a la práctica, se plantea en las entrevistas como una demanda que se extiende también al campo de la formación pedagógica. Así, el cursado del Seminario-Taller de Prácticas y Residencias es

rescatado por lxs entrevistadxs como el momento más significativo de la formación docente, al mismo tiempo que se identifica la necesidad de darle un espacio de mayor

relevancia en la carrera: la necesidad de extender las prácticas y residencias a lo largo de la carrera; y recuperar su enfoque etnográfico para pensar el sujeto, las prácticas y el sistema educativo (Gorosito & Sgarlatta, 2023). Esta demanda parece no ser exclusiva del área de filosofía, sino que se extiende al resto de la FFyH, de acuerdo al relevamiento de la Secretaría Académica (2023): “se remarca tanto la insuficiencia de un único espacio de prácticas al final de la formación como la ausencia notable de un trayecto de prácticas que sostenga y acompañe todo el proceso formativo de les profesores, desde el inicio de la carrera hasta su finalización. Esta particularidad quitaría a les estudiantes la posibilidad de una necesaria experiencia de trabajo con sujetos, espacios y prácticas diversos”.

En su informe, la Secretaría Académica (2023) releva también que lxs encuestadxs “coincidieron en una serie de temáticas que sería necesario incorporar y/o reforzar en los trayectos formativos de les futuros profesores; entre ellos, vinculados a la educación sexual integral (ESI), a géneros y diversidades, a las tecnologías educativas y/o de la información, a los derechos humanos, a los derechos ambientales, a las prácticas de lectura y escritura, a las culturas juveniles, a los sujetos de las prácticas (...), a los contenidos del currículo escolar que no están presentes en la formación disciplinar de grado, a las problemáticas sociales actuales, etc”. Si bien en nuestras entrevistas no apareció de manera espontánea la mención a algunos de estos ítems específicos, encontramos distintas voces que plantean la necesidad de incorporar en la formación aspectos vinculados a problemáticas sociales contemporáneas, en diálogo con las problemáticas específicas de la enseñanza en contextos escolares diversos.

Referencias bibliográficas

Gorosito, A. y Sgarlatta, F. (2023). Docentes noveles de Filosofía: una lectura de las voces protagonistas. Coordinadora de Edición: C. Salit (Ed.), en Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos (pp. 105-118). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Secretaría Académica, FFyH, UNC. (2023). Encuesta sobre profesorados. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/04/2023/encuesta-sobre-profesorados-de-la-ffyh-2/>. Consultado el 18 de mayo de 2023

La práctica reflexiva y el decir veraz en la formación docente.

Palabras clave: Práctica docente- Práctica reflexiva- Tecnología de sí- Decir veraz

Contenido

El siguiente trabajo propone una lectura crítica al denominado *giro reflexivo* en la formación docente (Eldestein, 2011).

En trabajos anteriores (Santamarina, Lerda, Rivulgo, 2023) hemos definido la formación como proceso de subjetivación; y hemos entendido al sujeto profesorx como el resultado de la interpelación performativa de la institución formadora que impone a egresadxs normas y saberes que estxs no eligen y que lxs preceden.

En continuidad con este enfoque, esta ponencia se pregunta sobre el sentido de los múltiples ejercicios reflexivos –autobiografía escolar, ensayos en primera persona, reconstrucción narrativa postpráctica, etc...- que tienen lugar en los talleres de Práctica y Residencia. Se pregunta por los efectos subjetivadores de estas *tecnologías de autogobierno* (Foucault, 2014) y de permanente *dar cuenta de sí mismo* (Butler, 2009) que operan en este espacio.

El giro reflexivo en la Formación Docente:

Según señala Eldestein (2011), la práctica reflexiva es un nuevo enfoque para las Residencias orientado hacia una profesionalización genuina, superadora de la visión acrítica heredada del normalismo que -con pretensiones de objetividad y de modo heterónomo- observaba y corría la experiencia de lx practicante.

Por el contrario, el nuevo programa propone una práctica intencional, más autónoma. Ofrece a lxs estudiantes instancias de interrupción de su habitualidad a fin de permitir una vuelta sobre la propia experiencia, sobre la acción y su contexto, sobre los afectos y saberes, sobre las razones que orientan o podrían orientar su práctica.

Bajo la nueva perspectiva, la reflexión individual es socializada y compartida con otrxs a través de verbalizaciones. Predominan las clases con formato taller en las que se propicia el intercambio entre pares. Muchas conversaciones tienen lugar con unx profesorx tutorx que colabora en el proceso constructivo y reconstructivo de la práctica, marca el itinerario académico, interpreta y asesora (Roman, 2011).

Diversas exploraciones de campo dan cuenta de la importancia otorgada por lxs egresadxs de los profesorados a la reflexión e intercambio que tiene lugar durante el periodo de residencia:

Creo que me quedó marcada a fuego la idea de reflexividad de las prácticas... efectivamente hago eso; cada clase que salgo me quedo pensando qué no hice, qué hice mal (tomado de Perea y Caminos, 2023, entrevista a Luciana)

(la Residencia)... para mí, fue determinante...me hicieron pensar qué es ser docente

(tomado de Sgarlatta y Gorosito, 2023, entrevista a Germán)

Hubo que repensar todo; está buena la propuesta del formato de taller y de compartir trabajos y experiencias...reflexionar sobre los modos en que podemos construir planificaciones concretas... (Andrade y Santamarina, 2020, encuesta 5)

Las prácticas reflexivas y confesionales en los procesos de subjetivación

En *Obrar mal, decir la verdad*, Foucault define la práctica reflexiva, el autoexamen y su verbalización frente a otrx –la confesión- como tecnología de gobierno de sí:

“Técnica mediante la cual el individuo se ve inducido, sea de por sí o bajo la ayuda y dirección de otro, a transformar y modificar su relación consigo mismo” (Foucault, 2023, pag. 33)

Históricamente, estas tecnologías se definieron por analogía con la práctica médica. Desde muy antiguo, existió la creencia en los poderes del decir veraz para exorcizar el mal, uso que

derivó luego en la psiquiatría. En filosofía, se propuso para discriminar la verdad del autoengaño. Y en el campo jurídico se utilizó para la sujeción del individuo a la norma.

En el orden pedagógico, estuvo asociada al vínculo con unx maestrx. Bajo el modelo pedagógico socrático se guiaba al discípulo a través de la conversación hasta llegar a sabio y prescindir de lx enseñante. En la vida monacal se obligaba al monje a hablar sobre sí mismo frente al director de manera perpetua para mantener sumisión y obediencia.

Confesar, confesarse, no es solo hablar de uno mismo. Lo que separa la confesión de una mera declaración es que, en la primera, se produce un compromiso; quien habla se compromete a ser lo que dice ser. Al decir, expresa lo que no siempre hubiera querido decir y de esta manera se somete al poder de otrx:

... la confesión es un acto verbal mediante el cual el sujeto plantea una afirmación sobre lo que él mismo es, se compromete con esa verdad, se pone en relación de dependencia con respecto a otro y modifica a la vez la relación que tiene consigo mismo(Foucault, 2014, pag 27)

Butler sostiene que la reflexividad y el dar cuenta de sí mismo frente a otro, tiene lugar dentro de un régimen de verdad. Si bien la reflexión se realiza y exhibe bajo alguna forma de

intencionalidad, siempre se da en el marco de relaciones sociales y de “esquemas de inteligibilidad” que la exceden, condicionan y limitan:

Si al dar cuenta de nosotros mismos hablamos, también exhibimos, en el propio discurso que empleamos, el logos según el cual vivimos. Decir la verdad sobre sí mismo es una cierta producción performativa de sí dentro de las convenciones públicas establecidas (Butler, 2014, pag. 171,172)

Foucault y Butler advierten que la confesión siempre es costosa, hay un: *precio que el sujeto tiene que pagar: el efecto que sobre él tiene hacer lo que ha dicho* (Butler, 2014), Pero además, cuando el sujeto se vuelve objeto de sí, algo se sacrifica, se pierde, se gasta, se abandona porque la narración nunca capta todas las dimensiones; hay aspectos no dichos que permanecen en la extranjería

“Cuando el sujeto se convierte en un objeto para sí mismo, también pierde algo de sí; esta oclusión es constitutiva del proceso de reflexividad. (Butler, pag 164)

Y algunas consideraciones finales:

El abandono del modelo normalista y la incorporación de prácticas reflexivas, el autoexamen y la verbalización del mismo, constituye un modelo más productivo de subjetivación docente, análogo a los utilizados por la clínica, la psiquiatría y el derecho.

La modalidad-taller de los espacios de Práctica y Residencia modifica el lugar de la palabra habitual en el resto de las asignaturas. En este espacio, lxs estudiantes hablan y hablan sobre sí mismos. No se lxs juzga –conforme a patrones epistemológicos- por la verdad de lo que narran, sino por la veracidad de su decir, por el compromiso que asumen a partir de sus declaratorias.

Si bien el vuelco reflexivo en la formación docente pretende lograr una práctica más consciente de sí, la intencionalidad y la autonomía de lx residente no es plena; está sujeta a regímenes de verdad - en este caso, pedagógico-didácticos- que lx residente acepta aun cuando no esté en su deseo. Este el precio de su decir veraz, costo necesario para volverse docente.

El encuadre Butler-Foucault advierte que el dispositivo de práctica reflexiva-confesional es una tecnología de poder. Aun cuando les estudiantes tomen la palabra, siempre es la institución formadora la que interpela y la que pregunta sobre sus acciones.

Si bien las declaratorias se dan en un campo de fuerzas, cabe diferenciar, sin embargo relaciones tutoriales más pedagógicas –acorde al modelo socrático- o más directivas -acorde al modelo monacal-.

Finalmente, el encuadre trabajado advierte sobre la opacidad de las declaratorias; en el decir de lxs residentes siempre se ocultan aspectos inenarrables -para sí mismxs y para lxs demás-

. En estos aspectos reside también el costo de transformarse en profesorxs.

Referencias bibliográficas

Andrade y Santamarina (2020) El día después de la Residencia: reflexiones de los estudiantes del profesorado de Filosofía. Revista Alquimia No VI Butler (2009), Dar cuenta de sí mismo, Bs As: Amorrortu

Eldestein (2011) Formar y formarse, Bs As: Paidós.

Foucault (2014), Obrar mal, decir la verdad, Argentina: Siglo XXI

Perea y Caminos (2023) Docentes noveles en Ciencias de la Educación: una lectura de voces protagonistas en Salit y otros, Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos, Córdoba, Area de Publicaciones FFyH.

Román y otros, (2011) Un modelo de tutoría, *en Espacios de Crítica y producción*, Bs As: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Santamarina, Lerda, Rivulgo (2023), Te declaro profesorx. Subjetivación y performatividad, en Salit y otros, Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos, Córdoba, Area de Publicaciones FFyH.

Sgarlatta, Gorosito (2023) Docentes noveles de Filosofía: una lectura de las voces protagonistas, en Salit y otros, Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos, Córdoba, Area de Publicaciones FFyH.

El Plan de Mejora del Sistema Formador en Jujuy y los efectos en la trayectoria formativa: estrategias de las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial

Andrea Beatriz Alvarez, FHYCS-UNJu, abalvarez@fhycs.unju.edu.ar

Héctor Fernando Pereyra, FHYCS-UNJu, hectorpereyra6654fernando@gmail.com

Palabras clave: Políticas de Formación docente- Plan de Mejora-Trayectoria formativa- Estrategias estudiantiles

Contenido:

En este estudio, nos enfocamos en el Plan Integral de Mejora del Sistema Formador a nivel provincial y cómo ha impactado en la formación de las estudiantes que cursan el Profesorado de Educación Inicial. Además, examinamos las estrategias que estas alumnas han desarrollado durante la implementación del plan en su institución. Este trabajo representa un avance en el proyecto de investigación llamado "Las políticas de Formación Docente Inicial para el Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: ¿Traducción o Puesta en Práctica en los Institutos de Educación Superior (IES)? (2007-2023)", el cual ha sido financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy.

El modelo analítico utilizado en esta investigación se basa en la perspectiva de Stephen Ball (2002), que ubica a los docentes y estudiantes como actores clave en el proceso de políticas educativas. El enfoque consiste en conceptualizar a ambos como agentes y objetos de la puesta en práctica de las políticas, considerando los factores institucionales y contextuales que influyen en su interpretación y aplicación. La sociología de la experiencia aporta a esta perspectiva al permitir pensar en las diferentes estrategias que ponen en juego los actores en procesos de institucionalización.

El concepto de trayectoria se refiere a las múltiples formas de llegar y recorrer la formación docente, que implicaría recorridos no lineales donde se articulan las biografías y el sistema formador. La metodología adoptada se basa en el análisis de documentos normativos y entrevistas a alumnas del Profesorado de Educación Inicial que cursaron la residencia en un IES en la provincia de Jujuy.

La interpretación juega un papel relevante en el proceso de análisis, actuando como intermediario entre los significados y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan por situaciones diferentes. En definitiva, el estudio busca comprender cómo se interpretan y traducen las políticas educativas en la formación docente, considerando las trayectorias de los actores y los factores contextuales e institucionales que influyen en su puesta en práctica.

El Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021) aprobado por la Resolución del CFE 286/16 estableció un nuevo escenario que fue objeto de crítica por algunos autores, como Birgin (2016). Este plan abordó temas como el recorte del presupuesto del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), la evaluación y el reordenamiento del sistema formador. En este documento, nos centraremos en este último punto y, por lo tanto, se selecciona la Resolución 7239-E/17 para su discusión. Esta resolución, publicada en el Boletín Oficial de la Provincia el 26 de octubre de 2017, presentó el "Plan Integral de Mejora del Sistema Formador Provincial" y consta de 17 artículos. Se enfocará en el Artículo 5 para este informe.

El Artículo 5 establece la suspensión de la inscripción al primer año de los Profesorados de Educación Inicial y de otros, sin indicar cuándo se volverán a abrir. En principio, la resolución no menciona ningún estudio previo que respalde la decisión de suspender la inscripción al primer año de las carreras mencionadas anteriormente. Es posible que esto fuera una estrategia del gobierno para obtener la respuesta deseada de los actores de los IES al

proporcionar tiempos limitados para la interpretación y traducción, lo que aseguró una lectura literal de la Resolución N°7239-E/17.

En 2019 se aprobó el Mapa de Oferta del Sistema Formador en la provincia mediante la Resolución N° 13383-E/19. Luego se aprobó otra resolución, la N°1398/19, que puso en marcha un nuevo Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial para la cohorte 2020.

Es importante contextualizar el escenario en el que se analiza la trayectoria formativa de estas seis estudiantes (75% del total) que realizaron su residencia en 2022. La implementación de la Resolución N°7239-E/17, que cerró la carrera de Profesorado de Educación Inicial durante los años 2018 y 2019, o la suspensión de las inscripciones en el primer año, y el cambio del Diseño Curricular Resolución N° 2352/15 por otro, aprobado según la Resolución N°13928/19, lo que significó la convivencia de dos planes de estudio en el Instituto. A este contexto, se sumó la pandemia del coronavirus, que generó una situación de emergencia educativa que permitió ver las dinámicas y tensiones ya presentes en la educación argentina en general y en la formación docente en particular.

Final del formularioEl objetivo de nuestro estudio es demostrar algunos efectos en las trayectorias formativas de las estudiantes durante la implementación del Plan de Mejora del Sistema Formador en una provincia. La pregunta central que se plantea es: ¿qué efectos/resultados se pueden identificar en la configuración de la trayectoria formativa de las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial después del último proceso de reordenamiento del sistema formador en un IES de la provincia de Jujuy y la puesta en marcha del Plan de Mejora Integral del Sistema de Formación Docente provincial? Para enfocar el análisis, desglosamos la pregunta en las siguientes: ¿Qué características adoptó la organización institucional en la puesta en marcha del plan y cómo fue experimentada por las estudiantes? ¿Qué estrategias utilizaron las estudiantes durante el proceso? ¿Qué efectos tuvo este plan en sus trayectorias formativas?

Las estudiantes experimentaron la organización institucional como facilitadora u obstaculizadora de su trayectoria formativa. Las características que facilitaron la trayectoria incluyen la asimilación del plan de estudios 2015, la comunicación con los profesores y preceptores, la utilización de servicios educativos en línea y el apoyo de compañeros y docentes. Las dificultades encontradas incluyen la comunicación tardía sobre la situación académica, registros incorrectos o faltantes de documentación, y la cobertura tardía de cargos curriculares.

En cuanto a las estrategias utilizadas por las estudiantes, estas se pueden dividir en educativas, de gestión personal, burocráticas y sociales. Los rasgos más destacados del perfil de las estudiantes fueron la condición de estudiante-trabajador, la carga familiar y/o residencia en zonas rurales, y ser de género femenino. En todos los casos analizados, la discontinuidad fue la característica relevante de sus trayectorias formativas.

Finalmente, se concluye que la trayectoria formativa lineal que se promueve en el nivel superior a menudo contribuye a la generación de trayectorias discontinuas y a la extensión de las mismas. Además, la sucesión de cambios en el Diseño Curricular complejiza la dinámica de la vida institucional. Suponemos que el Plan Integral de Mejora del Sistema Formador provincial no ha promovido cambios sustanciales en el sentido que la trayectoria formativa de las estudiantes aún es discontinua.

Referencias Bibliográficas

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

Birgin, A. (2016). ¿El INFOD en jaque? Deudas, debates y perspectivas. En *Conversaciones Necesarias. Anuario de Publicaciones* (pp. 82-87). Editorial UNLZ.

Consejo Federal de Educación. (2016, 23 de agosto). Resolución N°286. Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021).

Ministerio de Educación. (2015, 25 de febrero). Resolución N° 2352. Diseño Curricular Provincial del Profesorado de Educación Inicial.

Ministerio de Educación. (2017, 26 de octubre). Resolución N°7239-E-17 Plan Integral de Mejora del Sistema Formador Provincial.

Ministerio de Educación. (2019, 20 de Setiembre). Resolución N°13383-E-19. Mapa de Oferta del Sistema de Formación Inicial Docente.

Ministerio de Educación. (2019, 2 de diciembre). Resolución N°13928. Diseño Curricular Provincial del Profesorado de Educación Inicial.

Las trayectorias de desarrollo profesional de los formadores docentes. Un acercamiento biográfico-narrativo a los saberes que emergen en el escenario pandémico en dos instituciones formadoras de la provincia de Buenos Aires

GONZALEZ REFOJO, Silvania / ISFD N° 97 - grsilvania@gmail.com

GUALPA, Valeria V. / ISFDyT N° 6 - valeglp@yahoo.com.ar

MOLINA Carolina. / ISFD N° 97 -cmolinacarolina1@gmail.com

Palabras clave: Formador de docentes – Trayectoria de desarrollo profesional – Saberes/experiencias en pandemia.

Contenido

Esta investigación se enmarca en la convocatoria del INFoD 2021, en el área de formación docente, en la temática de formadores docentes. El objeto de estudio son las Trayectorias de desarrollo profesional de los formadores, atendiendo a los saberes que emergen en el escenario educativo pandémico en dos instituciones educativas del nivel superior de la provincia de Buenos Aires.

Desde marzo del año 2020 y hasta inicios del 2022 el sistema educativo atravesó una situación nunca antes vivida; en los procesos de ASPO/DISPO las escuelas cerraron sus puertas. En ese marco, en los Institutos Superiores de Formación Docente el conjunto de la comunidad educativa se dispuso a diseñar intervenciones con la incertidumbre de la extensión de este periodo nuevo y desconocido (Birgin, 2020). En este particular contexto se encontró el formador de profesores definiendo sus orientaciones para los futuros formadores sin un bagaje o referencia desde la cual construir.

Centradas en este actor, reflexionamos acerca de: ¿qué relaciones establecen los formadores de docentes entre sus vivencias, saberes y las definiciones institucionales en la configuración de sus trayectorias en dicho escenario?

Partimos de la idea del formador como un actor “olvidado” (Cornejo Abarca; 2007) del sistema educativo, perteneciente a un grupo diverso y heterogéneo, cuya identidad profesional está en construcción (González Vallejo; 2018). Existe vacancia referida a este actor pese a su reconocida relevancia en políticas de mejoramiento educativo, por ello es central indagar sobre el recorrido del mismo.

Trabajamos con las trayectorias de desarrollo profesional en tanto recorrido singular (Vezub, 2004), posición que implica reconocer la temporalidad y contextualización de las experiencias vividas por los sujetos (Montes, 2009). Además de tener en cuenta cómo éstas moldean la particularidad de los saberes construidos, reconociendo como motor las diversas fuentes y lugares de adquisición como también sus momentos y etapas de construcción (Tardif, 2004). Son los saberes del oficio (Alliaud, 2015).

Enmarcamos estas prácticas en la institución, aludiendo a normas y valores de alta significación para la vida de un determinado grupo social, con amplio alcance en la vida de los individuos (Yentel, 2006; Enriquez, 2002; Fernandez, 1994).

El diseño metodológico es cualitativo interpretativo, para investigar las trayectorias de los formadores en dos ISFD provinciales, partiendo de sus propios relatos y la resignificación de hitos en sus recorridos profesionales.

En lo narrado evidenciamos un perfil variado entre los formadores, con diferentes estudios de base, títulos, como también recorridos diversos en el sistema educativo y en el ejercicio de la profesión. Se presentan referencias a profesores modelo durante la propia formación, a experiencias atravesadas en las primeras etapas de inserción a la tarea, como también hitos que generaron un cambio nodal; estas inflexiones nos parecen una constante en la organización de la trayectoria de los formadores, y no se remiten sólo a un momento ni a una instancia estipulada formal, por el contrario, se constituyen como organizadores de los recorridos realizados.

Las trayectorias de los formadores se fueron delimitando en el transitar la tarea cotidiana, y entendemos que lo vivieron como un volver a definirse como docentes, dejando de lado lo sabido y conocido, sin poder apelar a las primeras vivencias o formaciones dado lo incierto de la situación. Se constituyeron **trayectorias de incertidumbre**, donde los cimientos que brindan los saberes construidos debieron esperar a nuevas construcciones que permitieran gestar recorridos innovadores.

De lo relatado por los formadores, evidenciamos un cierto recorrido en la construcción de los saberes en pandemia: Luego del primer momento de incertidumbre y falta de referentes para atender a la nueva situación, recurrieron a la tarea pedagógica conocida, buscaron replicar en el nuevo formato (virtual) lo conocido sobre prácticas pedagógicas. Las valoraciones sobre estas primeras prácticas marcaron la necesidad de repensar la tarea, y a partir de allí los formadores se permitieron experimentar, diseñar, proponer nuevas maneras de llevar adelante sus prácticas. En lo expresado no sólo se evidencia construcción de saberes en torno al hacer e implementación de herramientas acordes a la virtualidad, sino que también surgieron nuevas reflexiones sobre el propio rol. Lo particular de la etapa de pandemia fue lo que identificamos como **saberes sin sistematizar**, que frente a la incertidumbre antes mencionada se expresan como saberes puramente prácticos. Con la vuelta a la presencialidad, el conjunto diverso y rico de saberes desarrollados quedaron asociados a la pandemia. No hubo instancias de organización y recupero de lo construido, y se volvió sobre formas de trabajo que ya estaban institucionalizadas.

Inferimos la **vivencia de disolución de lo institucional**, pues los formadores expresaron que tomaron decisiones respecto de cómo seguir desde la individualidad, y afirmaron sentirse solos, requiriendo la ayuda de familiares para cuestiones técnicas; más adelante buscaron contacto con colegas, con pares, para tener referencias de otras experiencias o apoyo en las definiciones tomadas. Parece que el no asistir a la institución como espacio de encuentro borrara la posibilidad de entender la institución por fuera de los límites espaciales, como una construcción que se define en el intercambio, en la red, en el reconocimiento del otro como parte de la totalidad que hace a la tarea.

Es particular lo sucedido con la normativa. Los formadores expresan que la misma no llegó en el momento en que se la necesitó; y cuando lo hizo, las decisiones en las instituciones sobre cómo trabajar estaban ya definidas y desarrollándose, lo que no favoreció su incorporación o reconocimiento. Ello se reconoce en las entrevistas, ya que no se destaca la referencia a circulares o documentos que fueran de importancia para el desempeño de los formadores, o la única mirada que se hace es en **relación a la verticalidad de las decisiones político administrativas**, desconociendo las necesidades y complejidad del día a día de quienes se dedican a la educación. Esta modalidad **no permitió valorar los saberes emergentes**.

El trabajo realizado nos permitió concluir sobre tres grandes dimensiones, por un lado, sobre el conjunto de saberes sin sistematizar que se construyeron en pandemia, por otro la distancia de la normativa respecto de lo cotidiano del formador, y finalmente sobre la relativización del peso de lo institucional como organizador de la tarea.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2015). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós

Cornejo Abarca, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile?. *Revista Pensamiento educativo*. 41 (2), 37-55.

Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Coedición: Ediciones Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Fernández, Lidia M. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Paidós

Montes, N. (2009). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de Estudiantes de nivel medio. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, (pp. 113-128), Manantial-FLACSO.

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

Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IIICE*, 22, 3-12.

Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Magisterio Río de la Plata.

Prácticas en la formación docente: experiencias de estudiantes que se vuelven objeto de estudio

**Sonia Gladis Alzamora, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam,
soniagalzamora@gmail.com**

**Maria Silvana Barberis, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam
marisabarberis1@hotmail.com**

Palabras clave: formación, experiencias, estudiantes, prácticas, residencias

Contenido

La formación en la práctica docente es un eje vertebrador en los planes de estudio de los profesorados de la sede Gral. Pico de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Paralelamente se presentan otras instancias en asignaturas, acciones de extensión o de investigación que proponen el ejercicio de funciones de intervención educativa.

Nos reunimos en un equipo de investigación a partir de compartir acciones de formación: en Residencia I y Residencia II del Profesorado en Educación Primaria y un proyecto de extensión para realizar acompañamiento a trayectorias educativas a niñeces y adolescencias que reúne estudiantes de distintos profesorados. Las condiciones y requisitos de las propuestas formativas difieren en su inserción curricular así como en la organización, temporalidad, secuencialidad, criterios de evaluación y espacialidad así como las instituciones involucradas. Las preguntas de investigación apuntan a enfocar en un objeto que, si bien se caracteriza por la diversidad de dimensiones posibles de abordar, privilegiamos los momentos y experiencias que van sucediendo en esos procesos de prácticas.

En este escrito expondremos las características de ambas propuestas y recortaremos en una descripción de las resonancias generadas en las/os estudiantes. Urbaitel (2022) define la resonancia como lo que se separa de la emisión primera, se expande, sobrevive y abre un espacio posible de sentido. Es el encuentro que se produce entre lo acontecido (escuchado, visto, sentido emocionalmente) y los sentidos contruidos por los participantes. Focalizamos en los registros recabados que atienden a la subjetividad de los/as estudiantes participantes, quienes parten de códigos provistos por su socialización.

De modo compartido atendemos a la incorporación del estudiantado en la dinámica institucional, en las diferentes situaciones del día a día con los otros actores y en la búsqueda de estrategias de acompañamiento para la apropiación de conocimientos.

A- Las asignaturas Residencia I y Residencia II, del último año del Profesorado en Educación Primaria, sostienen un plan de trabajo acordado entre la Facultad de Ciencias Humanas con el

Ministerio de Educación. Con la intención de disponer para la profesión se ubica a la/el cursante en situación de trabajo, de carácter preprofesional; se incorporan progresivamente a las escuelas, comenzando con un período de observación participante hasta hacerse cargo de todas las funciones inherentes al rol. Les proponemos un dispositivo que recupera conocimientos y experiencias formativas previas; como equipo docente cumplimos las funciones de acompañamiento, asesoramiento, supervisión, evaluación y acreditación. Las/os coformadoras/es reciben y acompañan en el proceso de toma de decisión. Es un trabajo interinstitucional colaborativo.

B- La práctica de extensión la realizamos con dos grupos de estudiantes en una escuela primaria y una secundaria, ubicadas en zonas periféricas. Partimos de acuerdos generados con el personal directivo luego de identificar conjuntamente una problemática. La planificación se desarrolló desde agosto de 2022 y continuamos. En la escuela primaria se acompaña un grupo reducido de niños/as identificados con dificultades en la realización de las tareas. En la escuela secundaria acompañan en la resolución de los informes integradores de espacios curriculares pendientes del año anterior. En ambas situaciones las estudiantes se acercan al ejercicio del rol docente.

Experiencias estudiantiles en el desarrollo de las prácticas:

A-En las Residencias, la percepción de una distancia entre el trayecto de formación recorrido por los/as estudiantes y las acciones que implica el ejercicio del rol en contexto escolar, les revelan una deuda formativa en materia de articulación entre teoría y práctica. Por este motivo, la imitación de docentes coformadores/as o la recurrencia a las experiencias escolares de la propia biografía escolar suelen ser los marcos de referencias para las acciones propuestas en su práctica. La tensión y angustia surgen ante la imposibilidad de poner en diálogo teoría y práctica para generar el propio proyecto, con propuestas contextualizadas a situaciones singulares y complejas.

Escuchamos de modo recurrente:

La recurrencia al apoyo en quien es coformador/a: “Menos mal que vimos a la maestra dar el tema porque nosotras no teníamos ni idea, nunca estudiamos cómo enseñar los números y de las cuentas, menos, ni idea”. “Ella nos fue mandando mensajitos y nos fue diciendo cómo lo enseñaba”.

La recuperación como válida de la enseñanza recibida en la escuela primaria: “Me acuerdo que para los sustantivos no hacían cuadritos para clasificar, por eso lo propusimos así”. “Le fui explicando como me lo explicaban a mí, me acordaba bien cómo me lo explicaba mi maestra de tercero”.

Evaluar negativamente la formación inicial: “Esto es como otra carrera, te das cuenta que no te sirve o te sirve hasta ahí, lo que estudiaste”. “La escuela te deja sin palabras, yo leo y busco, pruebo de acuerdo a lo que leí pero no los puedo convocar y me angustio, no quiero trabajar como docente”.

Esta comprensión de la residencia en tanto momento crucial interpela los conocimientos contruídos y cuestiona el posicionamiento personal al vivenciarse como definitoria de un trayecto formativo extenso y visualizarse como el futuro profesional.

B-En las prácticas de extensión trabajan con lo pautado como tareas por los/as docentes. En la escuela secundaria, los informes evaluativos interáreas presentaron dificultades para su comprensión y no tuvimos posibilidad de contactar a quienes los habían elaborado; asimismo no contábamos con un espacio físico fijo ni con recursos (internet, biblioteca); requerido para responder las consignas. Con niñeces de escuela primaria nos encontramos con dificultades de comportamiento dentro del espacio físico así como la falta de conocimientos en las estudiantes para orientar en la alfabetización y el aprendizaje del número y del cálculo.

Las estudiantes manifiestan dudas de su decisión de ser docentes cuando no logran comprender la dinámica organizacional, no pueden sostener la motivación y el comportamiento del grupo; se sienten vulnerables ante las agresiones y en el barrio; se perciben con escasa formación y culpan a la carrera.

Es compartida la conmoción ante la percepción de las dificultades económicas y de falta de sostenes emocionales familiares de esta población escolar.

“Leímos muchas veces sobre las desigualdades pero lo entendes cuando te los encontrás ahí, diciéndote que las trajeron a ella y su mamá en el baúl de un auto desde otro pueblo escapando del padre o el otro chico que no durmió porque la madre fue a buscar al hermano a la comisaría”.

“Nos pidieron que les lleváramos galletitas como habían hecho las chicas, después me contó J. que ellas habían llevado budines porque no tenían para merendar”.

Un tema recurrente es la dificultad de aceptación del ejercicio de un papel asimétrico. El cambio del rol de estudiante a actuar como “seño” o “profe” era un debate que las enfrentaba. La autorización a ser docentes, aún en estos espacios no formalizado, es una cuestión no resuelta.

Para continuar:

Estas situaciones nos convocaron a construir el problema de investigación a partir de desnaturalizar la resolución de los/as estudiantes como paso recorrido y resuelto con autonomía. La construcción de una investigación polifónica, desde los discursos de los distintos actores involucrados, en cuyo proceso interroguemos los dispositivos en pos de una formación docente crítica, reflexiva, generadores de prácticas transformadoras. Inscribimos este análisis en una mirada de la formación como territorios de saber, poder e identidad (da Silva, 1999), desde donde revisar procesos de producción de conocimiento en diversos ámbitos, en tanto producción y reproducción cultural y social que transcurren en estos espacios contextuados.

Bibliografía citada:

Urbaitel, P. (2022). *Los estudiantes secundarios y el afuera aúlico: prácticas, interferencias, fugas e irrupciones al interior de la clase*. En prensa.

Da Silva, T.T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. (pp 3 a 17). Autentica editorial: Belo Horizonte, Brasil.

Sentidos sobre el trabajo ad honorem en el sistema educativo de la Municipalidad de Córdoba. Encuadre teórico y metodológico

Aureli, Mauricio. Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.
mauriaureli@gmail.com

Ferrari, Lucía. Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.
ferrariluciag@gmail.com

Flores Villagra, Matías. Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.
matiasfloresvillagra@gmail.com

Palabras clave: trabajo docente; trabajo *ad honorem*; escuelas municipales; credencialismo

Resumen

Las escuelas son organizaciones sociales altamente heterogéneas y complejas que articulan, además de procesos pedagógicos, procesos epistemológicos, organizativos, administrativos y también de índole laboral. Esta última dimensión de la actividad docente, que autores como Almandoz y Hirschberg (1992) denominan sociolaboral, suele ser relegada en los análisis que se abocan a las funciones centrales de la institución escolar. Sin embargo, Elsie Rockwell (1985) sostiene que “ser maestro es primero que nada un trabajo, y como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla.” En la escuela, el trabajo docente adquiere formas, modalidades y expresiones concretas (Ezpeleta, 1989). Nuestra investigación, enmarcada en el Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, apunta a la indagación en torno a una de esas modalidades concretas, conocida como trabajo *ad honorem*, y se aboca al análisis de su existencia en las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba (aunque esta modalidad también existe en las escuelas provinciales). La misma consiste en llevar adelante actividades docentes frente a estudiantes sin recibir a cambio una remuneración económica, sino un certificado que acredita la realización de esa jornada de trabajo y otorga puntaje. Este puntaje se inscribe en una lista de orden de mérito, que ordena en una clasificación jerárquica a las docentes en el proceso de acceder a los cargos disponibles.

Más específicamente, nuestros intereses se situaron alrededor de los objetivos de indagar y analizar los sentidos que construyen las docentes en relación a esta modalidad de

trabajo, cuál es el lugar que le otorgan a esta figura en sus trayectorias laborales como canal de acceso a cargos en el sistema educativo, y comprender sus opiniones en torno al trabajo no remunerado económicamente. Sin embargo, también llevamos adelante un trabajo de análisis de la normativa legal que introduce y contempla el trabajo *ad honorem*.

En esta ponencia presentaremos las implicancias del encuadre metodológico de nuestro trabajo, así como también las de su marco teórico. Al interior de este último el credencialismo, o teoría credencialista, propuesta por Randall Collins en 1979, ocupa un lugar prominente. Proponemos situar al trabajo *ad honorem*, y más específicamente a los certificados que se otorgan por llevar a cabo jornadas de trabajo bajo esta modalidad, como una credencial. Más allá de que Collins al hablar de credenciales se refiere a las titulaciones

y diplomas que acreditan trayectos educativos, en nuestro trabajo enmarcamos como credenciales a las certificaciones que se otorgan por llevar adelante trabajo *ad honorem*, básicamente porque funcionan como tales. Es decir, el trabajo *ad honorem* se presenta como una de las posibilidades, junto con las titulaciones y la formación continua ligada al desarrollo de cursos y capacitaciones, de obtener puntos para quienes aspiran a acceder a un cargo docente en el sistema público.

Un segundo apartado que reviste de considerable centralidad en nuestro marco teórico es constituido por las referencias teóricas sobre el concepto de trabajo. En él desarrollamos las concepciones centrales que existen alrededor del concepto de trabajo, valiéndonos de cuatro ejes teóricos o conceptuales propuestos por Noguera (2011), que pueden resultar pertinentes para elaborar una clasificación de tales posturas teóricas. A su vez, presentaremos la aproximación teórico conceptual que juzgamos más valiosa para nuestra investigación, teniendo en cuenta, claro está, nuestro interrogante central que procura indagar acerca de los sentidos que construyen las docentes en relación al trabajo *ad honorem*.

Por otra parte, un tercer punto relevante de nuestro marco teórico se erige en torno a la identidad docente. En él, sostenemos que los y las docentes se ubican en una posición en la cual la categoría de trabajador y la de profesional se intersectan. Posteriormente introducimos también la noción de oficio, sintetizada en el concepto de *saber-hacer* y en la idea de que a enseñar se aprende enseñando. También la noción de vocación es considerada en este apartado. Respecto a esta última, sostenemos que si existe una idea de vocación atribuida al trabajo docente, que de alguna condiciona tanto al trabajo en sí como a los reclamos que se efectúen hacia las docentes, se torna ineludible la inclusión en el análisis de su condición histórica de trabajo feminizado.

Por último, tiene lugar en el seno de las consideraciones teóricas que enmarcan nuestra investigación el desarrollo del concepto de sentidos. Es posible entender la construcción de sentidos como un “proceso que se desarrolla en marcos intersubjetivos, mediante el cual los sujetos comprenden y significan sus experiencias cotidianas” (D'Aloisio, *et al.*, 2010, p. 103). Pacenza y Echeverría lo definen como “el significado que el sujeto le asigna a la actividad, el valor que tiene para la persona” (2017, p 41). Además, los sentidos no emergen del vacío sino que, por el contrario, se encuentran imbricados en procesos históricos y culturales.

Por su parte, en cuanto a las nociones metodológicas, la propuesta de investigación es de carácter cualitativo y tiene un alcance exploratorio e interpretativo, en tanto intenta reconstruir los sentidos de las docentes en relación al trabajo *ad honorem*. La investigación cualitativa “está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros” (Vasilachis, 2006, p.5). El enfoque interpretativista propone comprender e interpretar las realidades sociales, acciones y discursos desde la perspectiva de lxs participantes, en este caso las percepciones vividas de los sujetos acerca de esta modalidad de trabajo. La intención es construir “conocimientos sobre realidades previamente interpretadas por los sujetos, reconstruyendo los sentidos que éstos le atribuyen a sus experiencias sociales.” (D'Aloisio, *et al.*, 2010, p. 99).

En consonancia con lo dicho, la propuesta metodológica debe estar en sintonía con nuestro objeto de estudio, y teniendo en cuenta que los sujetos de la investigación son las propias docentes que realizan esta práctica laboral, realizamos entrevistas semiestructuradas en profundidad; planteando preguntas relacionadas con la temática de cuyas respuestas pudieran emerger indicios sobre la problemática de estudio. En este punto seguimos a Alesina (en Batthyany *et al.*, 2011), quien define a la entrevista cualitativa como una conversación intencional, que tiene como objetivo descubrir la perspectiva de lxs participantes sobre sus propios mundos.

Referencias bibliográficas

- Almandoz M., Hirschberg S. (1992) La docencia, un trabajo de riesgo El Educador en el Cambio Series. El Educador en el cambio: Los grandes problemas actuales. Tesis Grupo Editorial Norma Educativa.
- Batthyany, K., Cabrera, M., Alesina, L., & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. ResearchGate; unknown.
- D'Aloisio, F., García Bastán, G., Sarachú Laje, P. (2010). La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje. Universidad Nacional De Córdoba. Diálogos. Volumen 1. Número 2. (pp. 97-108)
- Ezpeleta J. (1989). Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina. UNESCO/OREALC.
- Noguera, J. A. (2002). *El concepto de trabajo y la teoría social crítica*. 68, 141–141. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v68n0.1445>
- Pacenza, M. I. & Echeverría, J. (2017). Sentidos del trabajo académico: sobre la participación *ad honorem* de estudiantes en actividades académicas. *Perspectivas En Psicología: Revista de Psicología Y Ciencias Afines*, 14(1), 40–50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555393004>
- Rockwell, E. (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Biblioteca pedagógica. Secretaría de Educación Pública.

- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. Gedisa Editorial.

La Formación y Profesión en Geografía: voces y experiencias

Cristina Mónica, Monti, Facultad de Humanidades - UNNE, cmmonti03@gmail.com

**Bruno Maximiliano, Galeano, Facultad de Humanidades - UNNE,
brumaxgaleano@gmail.com**

Palabras clave: Trayecto Formativo - Profesión Académica - Formación Inicial.

Contenido

Este artículo plantea algunos avances en relación con el trabajo de investigación “La formación profesional de los profesores de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Su reconstrucción desde una perspectiva generacional a partir de sus historias de formación”, acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica (SGCyT) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

Para los fines de este trabajo, se seleccionó uno de los grupos etarios de los profesores en Geografía donde se recuperan las percepciones sobre la formación y la profesión académica del docente de geografía. Tomando los datos de las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes que pertenecieron al Diseño Curricular del 83' y acreditan entre 20 y 30 años de antigüedad en la profesión académica.

El objetivo general del proyecto de investigación del cual partimos es, comprender las condiciones, procesos y dinámicas en la construcción de la formación profesional de los profesores universitarios en Geografía a partir de sus historias de formación.

El interés se orienta en la búsqueda y clarificación del campo de la formación, desde una mirada compleja. Para ello, es necesario partir del estudio y análisis de las biografías profesionales de los sujetos involucrados, grupos académicos y las instituciones educativas que operan como sostén. Ya que se trata de ampliar y profundizar el conocimiento que facilitan u obstaculizan los procesos.

El presente artículo tiene como objetivos: a) *dar a conocer los primeros resultados de las entrevistas en profundidad de un grupo etario (40-50 años)*; b) *mostrar algunas de las líneas de análisis que se obtuvieron en esta primera instancia*.

Se han aplicado tres instrumentos de recolección de datos: Encuestas, Cuestionario tipo Likert y Entrevistas en profundidad.

Se elaboraron las entrevistas en profundidad a 9 docentes de distintos grupos etarios (30- 40- 50-), en relación con los facilitadores y obstaculizadores de:

La **Formación Universitaria** desde el Plan de Estudio de la carrera del Profesorado en Geografía.

La **Profesión Académica** del docente en Geografía.

Para el presente trabajo se seleccionó a 3 docentes pertenecientes al mismo grupo etario, de los 9 docentes entrevistados.

En relación con las entrevistas realizadas y a partir del análisis de los datos, se presentan la siguiente tabla:

Tabla 1. Facilitadores y Obstaculizadores de la Formación Universitaria y la Profesión Académica en Geografía.

	Formación Universitaria	Profesión Académica
Facilitadores	<i>El plan de estudios mejoró en la actualidad en relación con el del 83. Se modificó la estructura curricular incorporando geodinámica que es una versión renovada más específica (geología y paleontología). Además, se incorporaron mejoras como introducción a los sensores remotos y a los sistemas de información geográficos acompañando a esta revolución tecnológica de este tiempo.</i>	<i>Visualizar los modelos didácticos de los diferentes profesores.</i>
	<i>Buena formación disciplinar. Buen nivel del cuerpo docente de la carrera. Claridad en la línea teórica a desarrollar.</i>	<i>Relación de lo que se hace en investigación con los temas que se desarrollan en las asignaturas.</i>
	<i>La importancia de los viajes académicos como espacio integrador de la teoría y la práctica.</i>	<i>Tratamiento conceptual de las materias básicas. En algunas se da la aplicación práctica a través de ejemplos y /o viajes académicos.</i>

Se fueron haciendo algunos cambios al interior de las cátedras, contenidos, técnicas, integración de contenidos entre cátedras.

Obstaculizadores

El plan de estudio de 1983 es el referente de formación. Se caracteriza por preparar a investigadores. Solo tenía tres materias pedagógicas.

Exceso de teoría en la formación académica universitaria vs la realidad diferente en las escuelas

En la parte curricular hay poca formación en la geografía provincial, lo específico, lo regional.

Falta de criterios para adecuar los programas de formación a la realidad contextual del sistema educativo provincial (sujetos e instituciones)

Los planes de estudio de la provincia cambian con mayor rapidez y no están en consonancia con los planes de formación de la facultad.

Divorcio entre facultad y medio.

La universidad es academicista. No te prepara para el trabajo profesional en la provincia.

Disociación entre teoría (planes y programas, normas) y práctica (clases de geografía).

No hay en el plan de estudio epistemología de la geografía.

Docentes que tienen miedo a la tecnología. No se animan a incorporar la gamificación en la enseñanza, eso dificulta la articulación teoría práctica.

Asignaturas que poseen una estructura muy rígida, de difícil aprobación por parte del alumno y constituye un filtro para avanzar en la carrera.

Verticalidad entre profesores de teoría, práctica y auxiliares, eso afecta a la innovación y participación. Los docentes terminan reproduciendo modelos académicos autoritarios.

Divorcio entre la universidad y el sistema educativo provincial en cuanto a criterios de planificación, contenidos, evaluación.

Los profesores de terciario tienen menos profundización disciplinar en su formación, pero están más adaptados al sistema provincial de enseñanza.

Tirantez entre lo físico y lo humano que se traduce al campo de la práctica.

Se mantiene la dificultad de preparar planes de clases acorde con la realidad educativa concreta [...]

Se adoptan modelos didácticos de los formadores.

Teniendo en cuenta las respuestas de los docentes, podemos decir en relación con la Formación Académica se destacan las siguientes características: el Diseño Curricular del 83' responde a un carácter academicista por sobre la formación práctica, mencionan la ausencia de una formación local, regional, que les impide ubicarse en el contexto en el que se insertan como docentes. Los cambios en los planes de estudio del sistema educativo provincial van a un ritmo más acelerado que los que se vivencian a nivel curricular en la Universidad generando un divorcio entre los criterios de organización de la enseñanza de la Geografía y los contenidos que se proponen en ambos contextos; se percibe una rigidez en la estructura de las asignaturas de la universidad, respecto de los contenidos y aspectos metodológicos que se desarrollan en estas.

En relación con la Profesión Académica, se identifican principalmente dos cuestiones, en las que se destaca, por un lado, a partir de la verticalidad de los equipos docentes dentro de la universidad, la implementación de modelos didácticos autoritarios. Por otro lado, debido a su

formación rígida y disciplinar, no logran poner en juego metodologías y técnicas innovadoras que se ajusten a las demandas y características del aula en la actualidad.

Se puede observar que, el diseño de la formación del profesorado requiere de una vinculación clara entre sistema educativo (con sus necesidades y demandas) y formación del profesorado.

Al hablar de la profesión docente, se ha insistido en dos capacidades básicas: dominar los contenidos que se han de enseñar y poseer destrezas, estrategias comunicativas que permitan explicarlos de manera adecuada. Lo primero habría que conseguirlo a través del correspondiente proceso de formación; lo segundo podría adquirirse a través de la práctica o, si fuera necesario, a través de una formación didáctica.

El núcleo fuerte de la identidad que prevalece en la formación académica, parece ser el área científica de pertenencia, mientras que el hecho de actuar como docente se constituye en un espacio de aplicación de la identidad principal. Por eso, a la mayoría de los docentes les ha resultado difícil distinguir e individualizar lo que son como poseedores de un conocimiento y lo que son como enseñantes de dicho conocimiento: lo que uno es como geógrafo de lo que es como profesor de geografía. Este conflicto resulta casi consustancial a la profesión docente desde la mirada de los actores.

La formación de docentes en temáticas transversales: la ESI en los profesorados de Educación Inicial y Primaria en la UNViMe

**Lisandro David Hormaeche, Universidad Nacional de Villa Mercedes,
lisandrohormaeche@gmail.com**

Elena Heritier, Universidad Nacional de Villa Mercedes, profesoraheritier@gmail.com

**Susana Belgrano Rawson, Universidad Nacional de Villa Mercedes,
subelgranorawson@gmail.com**

Palabras clave: Política Educativa; ESI; Formación Docente; Representaciones

Contenido

El trabajo que presentamos se encuadra en una investigación incipiente referida a la puesta en acto de una política educativa específica como es la Educación Sexual Integral en la Formación Docente Inicial. En este sentido, partimos de un análisis de las representaciones del estudiantado acerca de la ESI en el marco del cursado de la asignatura Educación Sexual Integral en las carreras Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. La propuesta de la asignatura parte del trabajo de relatos autobiográficos de las y los estudiantes, los cuales se van recuperando en el

transcurso del cuatrimestre para ser revisados desde los materiales bibliográficos ofrecidos. Asimismo, se plantean contenidos específicos de la Educación Sexual Integral que luego debería ser proyectado en los futuros ámbitos profesionales. Los objetivos de la investigación son indagar qué representaciones poseían los y las estudiantes en torno a la ESI; y evaluar el grado de apropiación de los contenidos que se desarrollaron en la asignatura. La investigación es de corte exploratorio y con análisis provisorios por estar en curso.

En Argentina, con la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se establece un marco normativo para que las/os docentes de todas las jurisdicciones cuenten con herramientas para abordar la sexualidad en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo desde múltiples dimensiones incluyendo tanto aspectos biológicos, sociales, afectivos, entre otros (Sustas, 2014; Ramos, 2017; Morgade, 2019). Complementando este Programa, en el año 2008, se crean los Lineamientos Curriculares de la ESI donde se dispone un piso común de contenidos para su enseñanza que actualizado por Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340 del 2018. En general, este conjunto de normas se contempló al momento de pensar los planes de estudios de los profesorados. En este sentido, la mayoría de ellos fueron incorporando esta temática transversal en la formación docente inicial (Olivera, 2015). En el caso de la Universidad Nacional de Villa Mercedes a partir del 2018, los planes de estudio de las carreras Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria tienen, dentro de su estructura obligatoria, una unidad curricular en formato asignatura denominada Educación Sexual Integral.

Para este trabajo, recuperamos el recorrido académico de los años 2021-2022, donde el dictado de la asignatura Educación Sexual Integral se desarrolló con un equipo docente integrado por un profesor responsable, una jefa de trabajos prácticos y una ayudante de primera. Esta unidad se dicta para ambos profesorados y tiene una carga horaria de 3 horas para el profesorado de Educación Inicial (4to año) y 4 horas para el Profesorado de Educación Primaria (2do año). El programa estaba organizado en tres unidades. Una primera unidad que presentaba los principales aportes teóricos para iniciar la reflexión sobre la perspectiva integral y multidimensional de la educación sexual en la formación docente. Una segunda unidad que abordaba aspectos normativos y de políticas públicas del plano internacional, nacional y provincial. Finalmente, en la unidad tres, se destinó al recorrido específico por propuestas de enseñanza, materiales y producción editorial destinada a cada uno de los niveles. El total de estudiantes que componen las cohortes fue de 45 estudiantes.

Las actividades que se propusieron se agruparon en tres tipos. Unas vinculadas a las biografías personales para trabajar sobre las representaciones y construcciones con relación a la ESI en sus vivencias; otras destinadas al abordaje de los textos, materiales y normativas; y un tercer conjunto que se centraron en analizar y reconstruir propuestas de enseñanza destinadas al nivel inicial que ellas ya habían elaborado en los espacios de las didácticas específicas y/o prácticas y residencia. La actividad final, consistió en dos momentos. El primero en una producción que recuperaba parte del recorrido realizado y de las reflexiones que permitieron la construcción de una nueva propuesta desde una perspectiva multidimensional de la educación sexual

integral. El segundo momento residió en el intercambio y socialización de la producción escrita a través de una conversación entre docentes y estudiantes. En este segundo momento, pudieron reflejarse algunas reflexiones por parte de las estudiantes tales como: “para mí era solo aprender sobre los genitales, el aparato reproductor, esas cosas más desde la biología, pero hoy entiendo que eso biológico es solo una cosa más de todo lo que deberíamos tener en cuenta como docentes...” (Estudiante 1); “Cuando tuve que volver sobre mi biografía escolar, pensaba que solo en Biología me habían dado educación sexual, sin embargo, después del recorrido por el curso, entiendo que en otras materias también veíamos contenidos que eran parte de esta temática, como en Construcción Ciudadana que trabajamos mucho el respeto por el otro y la diversidad” (Estudiante 11). Estas afirmaciones permiten advertir cambios en la forma de concebir la educación sexual en sus propias biografías y en sus prácticas pedagógicas futuras en el nivel inicial.

Luego de finalizar el cursado, recuperamos las diferentes producciones llevadas a cabo por las estudiantes y junto con los diálogos generados en los espacios de socialización, evidenciamos que las estudiantes en su recorrido partieron de elaborar un relato biográfico que reflejaba una mirada unidimensional de educación sexual remitiéndose estrictamente a aspectos biológicos. No obstante, pudimos identificar que la propuesta les permitió ampliar los modos de concebir la educación sexual en sus múltiples dimensiones (Ramos, 2017), sobre todo si consideramos que inicialmente las representaciones personales sobre la enseñanza de la sexualidad en una perspectiva integral eran escasas o nulas, en tanto persistían muchos estereotipos y preconcepciones que se evidenciaron en la construcción de los relatos, su análisis y dificultades en la proyección en clave de enseñanza en los niveles para los cuales se están formando.

Referencias bibliográficas

- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Olivera, D. A. (2015). *Educación sexual integral para formadores*. Brujas.
- Ramos, G. (2017). Nuestros primeros pasos hacia la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. En G. Ramos (Coord.). *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial. Propuestas para seguir aprendiendo*. Homo Sapiens Ediciones, pp.19-36
- Sustas, S. E. (2014). Perspectivas teóricas sobre la sexualidad y el género. En Kornblit A. L. Kornblit y S. Sustas (Eds.). *La sexualidad va a las escuelas*. Biblios, pp.23-27

La incorporación de resultados de investigación didáctica en la enseñanza de la Física: El caso del profesorado de la Provincia de Córdoba

Nicolás Velasco, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Universidad Nacional de Córdoba, Medina Allende y Haya de la Torre. Ciudad Universitaria, CP 5000, Córdoba, Argentina. Instituto de Física Enrique Gaviola, FAMAF - CONICET, Medina Allende y Haya de la Torre. Ciudad Universitaria, CP 5000, Córdoba, Argentina.
nicolas.velasco@unc.edu.ar

Laura Buteler, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Universidad Nacional de Córdoba, Medina Allende y Haya de la Torre. Ciudad Universitaria, CP 5000, Córdoba, Argentina. Instituto de Física Enrique Gaviola, FAMAF - CONICET, Medina Allende y Haya de la Torre. Ciudad Universitaria, CP 5000, Córdoba, Argentina
laura.buteler@unc.edu.ar

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias, Orientaciones para la enseñanza, Formación del Profesorado de física

Contenido

El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Profesorado de Física establece los contenidos y orientaciones para su enseñanza. Éstas últimas se basan en los resultados de investigaciones en Didáctica de las Ciencias de los últimos 40 años. Investigaciones previas reportan que las prácticas áulicas pueden variar en su grado de alineación con el currículum prescripto, dependiendo de la interpretación que cada docente haga de este último (Gimeno Sacristán, 1998).

En este contexto, resulta fundamental analizar el impacto que los resultados de la investigación didáctica tienen actualmente en las prácticas de los profesores de física en el ámbito local. Es por ello, que el objetivo de esta investigación es determinar en qué medida los profesores encargados de los espacios disciplinares de la formación de profesores de física en nivel superior de la Provincia de Córdoba incorporan, en sus prácticas, los resultados de la investigación en enseñanza de las ciencias

Las orientaciones para la enseñanza mencionadas en el diseño curricular de los espacios curriculares de física para futuros docentes, están en sintonía con 5 resultados de investigación de amplio consenso en la comunidad de investigadores en el campo de la didáctica de las ciencias. Estos son:

- *Abordar la Naturaleza de la Ciencia (NdC):* Una adecuada alfabetización científica debe integrar, entre otros aspectos, un conocimiento básico sobre qué es la ciencia y cómo se construye (Aduriz-Bravo, 2005).
- *Los estudiantes aprenden desde sus ideas previas:* se ha detectado que, antes de llegar a la instrucción formal, los alumnos ya poseen sus propias concepciones sobre los fenómenos naturales y sobre aquello que se les quiere enseñar (Driver y Gaalen Erickson, 1983).

- *Problematización de los contenidos* (Levrini et al., 2015): La problematización de los contenidos consiste en fomentar preguntas, propuestas, desafíos y otras contribuciones intelectuales de los alumnos, en lugar de esperar que se limiten a asimilar hechos, procedimientos y otras respuestas.
- *Promover interacciones dialógicas entre los estudiantes*: Los estudiantes a medida que se basan en las ideas de los demás, construyen nuevos entendimientos más complejos que los que tenían al principio (Herrenkohl et al., 1999).
- *Promover Trabajos Prácticos de Laboratorio (TPL) como Investigaciones* (Gil-Pérez y Valdés, 1996): son actividades de laboratorio diseñadas para dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar como lo hacen los científicos en la resolución de problemas, familiarizarse con el trabajo científico y aprender en el curso de estas investigaciones, los contenidos disciplinares a la vez de adquirir las destrezas y procedimientos propios de la indagación.

Para analizar el impacto que los resultados de la investigación didáctica tienen actualmente en las prácticas de los profesores de física en el ámbito local, se contactaron a todos los docentes a cargo de los espacios disciplinares de los Profesorados de Física de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba. La carrera de Profesor de Educación Secundaria en Física en Córdoba prevé 7 espacios curriculares disciplinares de física. La carrera se dicta en tres Institutos de la provincia, por lo tanto, son 21 los docentes encargados de los espacios curriculares de la formación disciplinar de los profesores de Física.

La obtención de información acerca de la implementación de los resultados de investigación didáctica en los espacios curriculares mencionados se llevó a cabo mediante un cuestionario, el cual fue adaptado de uno utilizado en investigaciones previas (Solbes, 2013; De Longhi et al, 2018). Este cuestionario se les hizo llegar a los docentes a través de los equipos directivos de cada profesorado, utilizando los medios institucionales provistos por la Dirección General de Educación Superior. 15 de los 21 docentes a cargo de los distintos espacios respondieron voluntariamente el cuestionario. Además, se realizaron entrevistas personales semiestructuradas a 4 docentes que habían respondido el cuestionario y que voluntariamente accedieron a ser entrevistados.

Luego del análisis realizado es posible concluir que los docentes reconocen algunas potencialidades de abordar la Naturaleza de la Ciencia en la enseñanza, pero pocas veces estos conocimientos forman parte de la evaluación por lo que siguen teniendo un lugar secundario en la enseñanza. Además, luego de las entrevistas realizadas, se visualiza que la Historia de la Ciencia se utiliza con fines de contextualización, pero no como medio para aprender de física y sobre la física simultáneamente.

Si bien los docentes usualmente fomentan la participación de los estudiantes, pocas veces se promueven instancias en donde se produzcan debates en pequeños grupos y en el grupo clase. Esto da cuenta de un pobre reconocimiento sobre el valor de los intercambios entre los futuros docentes para lograr instancias de aprendizaje colectivo .

Los TPL como Investigación, como una actividad para aprender sobre las formas de construcción del conocimiento de la física, son implementados con poca frecuencia. En general cuando los docentes usan los laboratorios para la enseñanza lo utilizan como experiencias demostrativas o para ilustrar la teoría. En ningún caso se advierte que la utilización de TPL como Investigación sea un medio para construir modelos, que es una práctica habitual en física y sería epistemológicamente valioso reproducir en las clases.

Finalmente, en relación a la frecuencia con la que los docentes trabajan desde las ideas previas de los estudiantes, se ha encontrado que existen dificultades semánticas en relación a qué es una idea previa o modelo alternativo y lo entienden como un conocimiento normativo no aprendido. Para una próxima etapa de la investigación es necesario revisar y rediseñar las preguntas sobre este apartado.

Los resultados obtenidos en la encuesta y en las entrevistas marcan una tensión entre las orientaciones para la enseñanza presentes en el currículum prescripto y las características de las actividades de enseñanza que efectivamente se implementan en los espacios curriculares de física en los institutos de formación superior de la Provincia de Córdoba.

Referencias bibliográficas

Adúriz-Bravo, A. (2005). ¿Qué naturaleza de la ciencia hemos de saber los profesores de ciencias?

Una cuestión actual de la investigación didáctica. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 23-33.

De Longhi, A. L., Martínez, S., Solbes, J., & González, E. M. (2018). ¿Cursar un posgrado en educación en ciencias mejora la enseñanza? *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (44), 129-146.

Driver R. & Gaalen Erickson G. (1983) *Theories-in-Action: Some Theoretical and Empirical Issues in the Study of Students' Conceptual Frameworks in Science*, *Studies in Science Education*, 10:1, 37-60.

Gil-Pérez, D. & Valdés, P. (1996). La orientación de las prácticas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(2), 155-163

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed.

Morata Herrenkohl, L. R., Palincsar, A. S., DeWater, L. S., & Kawasaki, K. (1999). Developing scientific

communities in classrooms: A sociocognitive approach. *Journal of the Learning Sciences*, 8(3-4), 451-493.

- Levrini, O., Fantini, P., Tasquier, G., Pecori, B., & Levin, M. (2015). Defining and operationalizing appropriation for science learning. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 93-136
- Solbes, J.; Domínguez-Sales, M. C.; Fernández-Sánchez, J.; Furió, C.; Cantó, J. R. & Guisasola, J. (2013). ¿El profesorado de Física y Química incorpora los resultados de la investigación en Didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 155-178.
- Solbes, J., Fernández-Sánchez, J., Domínguez-Sales, M. C., Doménech, J. C., & Aranzábal, J. G. (2018). Influencia de la Formación y la Investigación Didáctica del Profesorado de Ciencias sobre su Práctica Docente. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 36(1), 25-44.

Prácticas profesionales en el Observatorio de Violencia contra las Mujeres de la provincia de Salta desde el camino investigativo

Paula Micaela, Montero Villada Universidad Nacional de Salta
micaelamontero980@gmail.com

Carlos Gabriel, Abalos Universidad Nacional de Salta abalos24491@gmail.com

Palabras claves: Residencia, Formación, Observatorio de Violencia contra las Mujeres, Monitoreo, Educación Sexual Integral (ESI).

Esta ponencia recupera una experiencia investigativa realizada en el Observatorio de Violencia contra las Mujeres (OVcM) de la provincia de Salta, en el marco de la práctica y residencia correspondiente a la cátedra Práctica Profesional del profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta en el año 2022.

Cabe mencionar que la cátedra toma distancia de los ámbitos escolarizados y pretende avanzar al encuentro de las prácticas emergentes, ante demandas del contexto actual. En ese sentido, el ámbito de indagación e intervención fue el OVcM, el cual se crea a partir de la Ley Provincial N° 7863 como un ente autárquico y autónomo, destinado al monitoreo, recolección, producción, registro y sistematización de datos e información sobre la violencia contra las mujeres en la provincia de Salta (Ley 7863, 2015, art. 1).

Esta institución se constituye como una conquista de las mujeres salteñas y disidencias por el reconocimiento de sus derechos y el ejercicio efectivo de los mismos. Se encuentra constituida por una persona designada por el Poder Ejecutivo de la Provincia; Poder Judicial de la Provincia; del Senado provincial de la Cámara de Diputados Provincial; la Universidad Nacional de Salta y una persona en representación de las organizaciones de mujeres legalmente constituidas que trabajen con la problemática de la violencia de género, de trayectoria acreditada en la Provincia. En la misma también trabajan un equipo

interdisciplinario idóneo en la materia, el cual es designado mediante concurso público realizado por el Directorio del OVcM.

Dicho organismo público tiene como misión el desarrollo de un sistema de información permanente que brinde insumos para el diseño, implementación y gestión de políticas públicas tendientes a la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres.

En este espacio, la demanda solicitada como residentes ha sido la realización de un monitoreo de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el marco de la Resolución Provincial N° 1004/19 a través de un estudio exploratorio con docentes/estudiantes e instituciones de 2do ciclo de Nivel Primario de gestión estatal y privada, con el objetivo de recabar y analizar información relevante sobre la implementación de esta política educativa dentro de los espacios específicos de enseñanza, el cual se puso a disposición del Ministerio de Educación de la provincia de Salta.

Cabe destacar que, la forma en cómo se llevó a cabo dicho monitoreo, las técnicas de recolección de datos que se implementaron, las escuelas en las que se trabajó, la cantidad de estudiantes, docentes, y demás se realizó mediante el trabajo conjunto entre las integrantes del OVcM y el equipo de residentes.

De esta manera realizamos múltiples acciones como ser, el manejo de grupo, diseño de instrumentos de recolección de datos, análisis del PEI y PCI de las instituciones, planificación, sistematización y análisis de la información recabada , la producción de informes, etc.

Una de las conclusiones del trabajo llevado a cabo es que existe un reconocimiento considerable de la ESI como parte de los contenidos a brindar de manera obligatoria, pero también, de acuerdo a los discursos de docentes y estudiantes, existen tensiones y negociaciones en torno a la misma. Sin embargo, en todas las instituciones relevadas es clara la demanda de saberes y procedimientos al momento de trabajarlos.

Realizar nuestro proceso formativo en esta institución nos ha posibilitado construir un posicionamiento y reconocer la importancia político social que tiene la enseñanza de la ESI en los diferentes niveles educativos, el reconocimiento de los marcos normativos y cuestiones vinculadas a la perspectiva de género, violencia, etc. Asimismo reflexionar sobre nuestro rol docente, ya que como futuros profesionales en el ámbito educativo no podemos estar exentos a conocer y capacitarnos en torno a la temática y posicionarnos como garantes de ese derecho que posibilita que NNyA puedan comprender no sólo el desarrollo de su cuerpo, sino identificar y erradicar situaciones de violencia y desigualdad, reconocer sus derechos, sentirse acompañados/as y escuchados/as en sus emociones, etc.

Por otra parte, concluido el proceso formativo como residentes, logramos evidenciar que la formación es un proceso de desarrollo donde se van adquiriendo y perfeccionando capacidades de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender y utilizar el cuerpo. Es “un conjunto de acciones organizadas que ofrece a los sujetos la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, actitudes y disposiciones para promover el ejercicio profesional y transformarse en competencias” (Souto, 2009, p. 25).

En este sentido, logramos evidenciar lo que Souto, M. (2009) menciona al respecto de la residencia:

Es un dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar, en la práctica, a los futuros docentes. Es formación y no enseñanza, de carácter pre-profesional, en tanto anticipa un rol propio de la profesión y prepara para su desempeño en situaciones cuidadas, supervisadas, preparadas para ese fin, las que, aunque aproximan a la realidad profesional, no lo son aún. (Souto, 2009, p.24).

Si bien la autora sostiene que la residencia se aproxima a la realidad profesional pero aun no lo es, realmente sentimos que todo el trabajo realizado ha exigido poner en juego no solo nuestras habilidades, capacidades y conocimientos adquiridos, sino estar en constante predisposición a aprender, capacitarnos y ser realmente parte del equipo de trabajo que nos acompañó, supervisó y que por sobretodo nos impulsó a tomar nuestras propias decisiones acercándonos realmente a la realidad profesional y al mundo laboral.

A modo de cierre decir que, la experiencia vivenciada la hemos culminado con el deseo de continuar formándonos y capacitándonos en lo que respecta a la ESI, de poner en práctica todo lo aprendido y brindar a nuestros futuros y futuras estudiantes las mismas posibilidades de adquirir el conocimiento a partir de nuevos dispositivos, de nuevas formas que realmente posibiliten romper con la distancia entre la teoría y la práctica y brindar un acercamiento real al mundo del trabajo para poner en juego no solo saberes teóricos sino otras habilidades y capacidades que hacen al rol docente.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Informe sobre resultados de monitoreo de la implementación de la ESI en el
marco de la Resolución Provincial
N° 1004 ovcmsalta.gob.ar/wp-content/uploads/2023/01/INFORME-MONITOREO-ESI-2022.pdf

Ministerio de Educación de la provincia de Salta, 2019, 18 de febrero
Resolución Ministerial N° 1004-19 sobre los lineamientos de
implementación y desarrollo institucional de la ESI como espacio
específico.

<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones/4809-resolucion-1004-19>

Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Salta (2015, 8 de enero)
Ley 7863 de 2015. Creación del Observatorio de Violencia contra las
Mujeres. <http://web.justiciasalta.gov.ar/>

Souto, M (2009). Prácticas y residencia en la formación docente. "La
residencia: un espacio múltiple de formación". Ed Jorge Baudino.

Sentidos sobre la modelización matemática presente en el Diseño Curricular para futuros profesores de educación secundaria en matemática en Córdoba. Una mirada interdiscursiva.

Cristina Esteley, Facultad de Matemática, Astronomía, Física y
Computación, Universidad Nacional de
Córdoba, Argentina,
cristina.esteley.de.g@unc.edu.ar

María Mina, Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación, Universidad
Nacional de Córdoba, Argentina, maria.mina@unc.edu.ar

Nora Alterman, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina, nalterman1@gmail.com

Palabras clave: Formación docente inicial; Educación superior; Diseño curricular; Modelización; Interdiscursividad.

Pregunta y supuesto que guía el estudio

Con este trabajo, de naturaleza exploratoria, se intenta ofrecer una respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuál es el sentido relativo a la modelización matemática (MM) que ponen en juego autores de la propuesta de formación para futuros profesores de educación secundaria en matemática en la jurisdicción Córdoba? Bajo la hipótesis inicial de que los discursos incorporados en textos curriculares contienen trazos de otros discursos circulantes en el sistema (Ball, 2002), exploramos los sentidos sobre la MM atribuidos por autores del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática de la Provincia de Córdoba (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015) [al que abreviamos como *Diseño Curricular*] al vincular tal producción con el texto de la política educativa argentina denominado *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el*

Nivel Secundario Áreas: Biología, Física, Matemática y Química (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) [al que abreviamos como *Proyecto Mejora*]. Además, entendemos que esta ponencia, que adopta una perspectiva sociocrítica, podría contribuir a los estudios que buscan comprender la producción de sentido que acontece cuando la MM es el foco de la enseñanza y el aprendizaje en las definiciones de política curricular para la Educación Matemática.

Sobre la modelización matemática y diseños curriculares en el ámbito de la Educación Matemática.

La incorporación de la MM en propuestas curriculares resulta un suceso ampliamente reconocido a nivel internacional (Kaiser, 2020). Las producciones curriculares para distintos niveles educativos se han ido entramando fuertemente con inquietudes acerca de la elaboración de propuestas formativas congruentes para el futuro profesor en matemática (Brown, 2011).

El reciente *ESTUDIO 24* del Comité Internacional de Educación Matemática (ICMI S24) coloca la mirada en el curriculum evidenciando interés en los agentes y procesos de diseño y desarrollo curricular para la reforma de la enseñanza de la matemática buscando comprender las contiendas por la definición del contenido y la pedagogía en el curriculum (Yoshimizu & Vithal, 2017). En esa línea, la elaboración de propuestas curriculares destinadas a la formación docente que incorpora la MM y el estudio de las acciones de los “agentes” involucrados, se constituyen en el principio motivador de este trabajo que se interesa por la atribución de sentido sobre la MM (Stillman et al., 2020).

Sobre el abordaje teórico-metodológico

Con aportes de la perspectiva sociocrítica (Arán, 2016), en esta ponencia se consideran las nociones de discursividad, autor y sentido. Malcuzyński (1991) define la interdiscursividad como la “interacción e influencia recíproca de diferentes discursos circulando en una instancia social dada [...]” (p. 23). Para caracterizar a los sujetos productores del *Diseño Curricular*, construimos la categoría teórica de autor acorde a Arán (2016): “El autor como fundador de discursividad. Son autores cuya obra genera la de otros y que, a su vez, reconociendo la palabra ajena en su discurso, son capaces de establecer su propia voz” (p. 45). En relación con sentido tomamos aportes de ideas presentadas en Stillman et al. (2020). Para estas autoras, el sentido adquiere una connotación particular dependiendo del contexto en el que actúan los sujetos. Esto permite distinguirlo del significado, el cual permanece estable a lo largo de los cambios de sentidos.

Para dar respuesta a las cuestiones planteadas, los textos, *Diseño Curricular* y *Proyecto Mejora*, fueron interrogados desde la mirada del significado de la MM en ellos, apelando a estrategias del análisis del discurso. Los sentidos de la MM se recuperaron de entrevistas realizadas a tres autores del *Diseño Curricular*, mencionados en dicho texto como responsables de la escritura de las secciones que corresponden a MM.

Breve síntesis de resultados

El cruce entre las evocaciones de los entrevistados y las marcas en los textos considerados desde una perspectiva interdiscursiva, muestra un vínculo, entre el *Proyecto Mejora* y el *Diseño Curricular*, que toma al primero de los textos como referente basal y organizador de este último. Sin embargo, parece que los sentidos que los/as autores/as construyen sobre la MM como componente de un diseño curricular excede el sentido que aparece en el *Proyecto Mejora*. Es decir, es un texto que disponibiliza significados y conexiones sobre MM, pero que los autores lo reconfiguran como fundadores de discursividad con capacidad para establecer su propia voz (Arán, 2016) y sostenerla consistentemente a fin de ir constituyendo el sentido de MM como un núcleo conceptual que habilita el aprendizaje de otros contenidos disciplinares. Por ejemplo, una de las autoras señala:

¿Viste que el Proyecto Mejora, [...], habla de grandes núcleos? [...] El núcleo de lo analítico, de lo probabilístico, [...] No habla de la materia [...] Entonces, es un enfoque que nos permite, después, hablar [...] en, en modelización vamos a trabajar lo analítico, lo algebraico [...] (A2, entrevista videograda por Meet, 01/12/2021)

En los enunciados de A2 aparece, nuevamente, el rol orientador del *Proyecto Mejora* destacando que su propuesta organizativa (en núcleos) resultó lo suficientemente flexible y sugerente para poder pensar a la MM como un “supranúcleo” que posibilita el desarrollo de otros contenidos disciplinares.

Referencias bibliográficas

Arán, P. O. (Ed.). (2016). *La Herencia de Bajtín: Reflexiones y Migraciones*. Centro de Estudios Avanzados.

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

Brown, J. P. (2011). Mathematical modelling in teacher education – Overview. En G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri, & G. Stillman (Eds.), *Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling: ICTMA14* (Vol. 1, pp. 243-246). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0910-2>

Kaiser, G. (2020). Mathematical Modelling and Applications in Education. En S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 553-561). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0>

Malczynski, M., P. (1991). *Sociocríticas prácticas textuales: cultura de fronteras*. Editions Rodopi.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario Áreas: Biología, Física, Matemática y Química*. <https://cedoc.infed.edu.ar>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2015). *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática de la Provincia de Córdoba*. Dirección General de Educación Superior. <https://dges-cba.infed.edu.ar/>

- Stillman, G. A., Kaiser, G., & Lampen, E. (2020). Sense-Making in Mathematical Modelling and Applications Educational Research and Practice. En G. A. Stillman, G. Kaiser, & C. E. Lampen (Eds.), *Mathematical Modelling Education and Sense-making* (pp. 15- 29). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37673-4_2
- Yoshimizu, Y., & Vithal, R. (2017). ICMI STUDY 24 *Discussion Document: School Mathematics Curriculum Reforms: Challenges, Changes and Opportunities*. International Commission on Mathematics Instruction.

Prácticas docentes en clave de prácticas sociocomunitarias: Alteraciones subjetivas en estudiantes en formación

Paola Figueroa, FCH, UNSL, paolafigueroa07@gmail.com

Anuar Cichero, FCH, UNSL, anuar.cichero@gmail.com

Palabras clave: prácticas docentes, prácticas sociocomunitarias, alteraciones subjetivas.

Contenido

Este trabajo se enmarca en la asignatura Taller de la Práctica Docente I del Profesorado Universitario en Letras de la UNSL. Está inscripta en el campo de las prácticas profesionales que prevé intervenciones en espacios educativos formales y no formales. Se encuentra en el segundo año de la carrera como primer ámbito de inserción en escenarios profesionalizantes en clave de prácticas sociocomunitarias, que promueven la formación integral con compromiso social de los/as estudiantes. Ello supone “trabajar desde el diálogo entre los conocimientos académicos del plan de estudios con los saberes, potencialidades, necesidades y demandas que provengan de los sectores populares” (OCD FCH 4-3/16, 2016, p. 5).

Posicionados en este marco político-pedagógico, el objetivo de este trabajo consiste en poder identificar aquellas alteraciones –en clave de afectaciones– que transitan los/as estudiantes de la asignatura en experiencias de formación situadas en prácticas sociocomunitarias. Situamos este trabajo de investigación desde una perspectiva interpretativa hermenéutica que recupera las voces de los/as estudiantes en las construcciones de realidades en torno a la formación. A partir de un universo constituido por alumnos/as que cursaron la asignatura entre 2015 y 2022, seleccionamos cinco sujetos conforme a un muestreo intencional utilizando los siguientes criterios: estudiantes que hayan cursado la asignatura realizando prácticas en territorio y que hayan cursado durante 2015, 2019 y 2022. Como instrumentos y técnicas para la búsqueda y construcción de la información, se pusieron en juego entrevistas en profundidad y análisis de documentos: diarios de formación de estudiantes.

Al decir de Frigerio (2010), la tarea de educar está configurada por diversos saberes (sobre sí, sobre el mundo, sobre los otros y sus relaciones con ellos) que van alterando y afectando al sujeto que oficia de educador/a, pero también afecta al mundo cuando sobre él pone en juego su tarea filiatoria. Así, el estar siendo docente se teje dialécticamente en esas cadenas de alteraciones y afectaciones entre el mundo interno del educador/a en formación y los territorios sociales donde pone a rodar su práctica. Las voces de los/as estudiantes dan cuenta de ciertas alteraciones que ha provocado la experiencia de poner en juego prácticas docentes en clave de prácticas sociocomunitarias, que se dan al menos en tres registros.

1. Alteraciones que provoca implicarse con los territorios. Las prácticas comienzan con el recorrido de los/as estudiantes por la zona donde se realizará la práctica y se sintetiza en un mapa social donde se grafican los lugares significativos del territorio, las organizaciones y sus tareas filiatorias, las vulneraciones de derechos, las acciones transformadoras. Esta experiencia provoca alteraciones en torno a los prejuicios sociales sobre los sectores populares que los ubica desde el estigma y la carencia. El desocultamiento y modificación de prejuicios acerca a un aprendizaje orientado por un interés emancipador, libera las conciencias de dependencias dogmáticas, falsas ideas o comunicaciones distorsionadas, en términos de Habermas (1968).

2. Alteraciones en torno al objeto de enseñanza. Indagamos las alteraciones que tuvieron lugar en las relaciones que los/as estudiantes establecieron con su objeto de enseñanza: la lectura literaria y la escritura de invención. Durante las intervenciones, se llevan a cabo propuestas de talleres de lectura y de escritura en los que se pone énfasis en la mediación de objetos culturales que tengan alta valoración social (Diker, 2007). Tanto en el gesto de elegir un texto que será presentado y leído en voz alta como en las consignas de escritura, prima un criterio de disponibilidad (Petit, 2010). Implica habilitar la posibilidad de que el otro se apropie del texto al reconocer, en el mediador, una familiaridad con el libro que le ha presentado. Identificamos que los/as estudiantes advierten las desigualdades en torno al acceso a la cultura y eso lleva a resaltar, por un lado, la importancia material de que haya libros en los talleres, que puedan ser leídos, hojeados, pasados de mano en mano, y por otro, de la palabra como puente entre ellos, mediadores de lectura y docentes en formación, y los niños/as, sus destinatarios/as. En relación al acto de tomar la palabra, destacan las historias que pudieron recuperar a partir de narraciones y de ejercicios puestos en práctica en un interjuego entre la oralidad y la escritura. En dichas ocasiones, el horizonte político de la tarea llevó a concretar espacios de recuperación de saberes populares, que pudieron objetivarse en la recopilación de leyendas urbanas que devinieron en material pedagógico didáctico para ser utilizado en las escuelas, y en la escritura de "poemarios de espera", producidos por los pacientes que transitaban por un centro de atención primaria de salud, entre otras experiencias. Estos procesos, por caso, llevaron al reconocimiento y la jerarquización de los saberes populares a partir de las prácticas sociocomunitarias.

3. Alteraciones en torno a una práctica sostenida en gestos. Poner el cuerpo ofreciendo objetos reconocidos socialmente también altera las concepciones de una práctica donde los gestos —tejidos en saberes y emociones— tienen la potencialidad de filiar desde lo afectivo. Son los gestos de cuidado, de sostén en formas de mirada confiada que habilita, de sonrisa que sostiene, de abrazo que contiene, donde las formas de educar van descubriendo potencias humanizantes

en el acto de reconocer a los sujetos como sujetos epistémicos habilitándolos al conocer. Esos gestos marcan el nudo afectivo de la práctica docente que no se puede objetivar en lo material, porque no se registra en el contrato de la tarea docente, pero se hace presente en tanto don, tomando el sentido que otorga al don Mauss (1979), pues entra solo en la contabilidad subjetiva del acto de educar.

El trabajo realizado hasta aquí da cuenta de la posibilidad de pensar la formación docente en clave de prácticas sociocomunitarias en tanto habilitan espacios de afectaciones en la configuración de la subjetividad política en el estar siendo docente en formación. Estas experiencias formativas en territorio implican trabajar los prejuicios que se tienen sobre los sectores populares advirtiéndolos, en el territorio, la potencialidad de resistencia y lucha, el lugar de los saberes (académicos y populares) y la necesaria vinculación entre ellos en la tarea de educar, y el lugar crucial que ocupa el nudo afectivo en tareas filiatorias.

Este trabajo arroja pistas para definir y ajustar la propuesta pedagógica de la asignatura que contemple una triple alfabetización (Enríquez & Figueroa, 2014): alfabetización académica-disciplinar, alfabetización política y alfabetización popular que permita explicitar los campos de saber de cada una de ellas en este tramo formativo y las necesarias vinculaciones que potencien la formación con compromiso social de los/as estudiantes.

Referencias

- Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno al proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar*. Del Estante.
- Enríquez, P., & Figueroa, P. (2014). *Escuela de sectores populares*. Miño y Dávila.
- Frigerio, G. (2010). *Educación: Saberes alterados*. Fundación La Hendija.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Tecnos.
- Ordenanza del Consejo Directivo N.º 4-3/2016. Creación del Centro de Prácticas Sociocomunitarias. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. (10 de junio de 2016). http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201606/20160614092005_22987.pdf
- Petit, M. (2010). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.

De alumnas a profesoras: las consignas de invención en la formación docente

Paula Ludueña, IES N° 1, paula.luduenaa@bue.edu.ar

Florencia Sorrentino, UBA-UNDAV, florsorrentino@gmail.com

Palabras clave: Práctica docente, escritura de invención, saberes.

En esta ponencia nos interesa reflexionar acerca de algunas de las propuestas pedagógicas que las y los estudiantes deben llevar a cabo en el marco de las materias Didáctica de la lengua y la literatura de la carrera de profesorado en Lengua y Literatura en el IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La primera cuya titular es Paula Labeur y, la segunda, integrada por el equipo de Gustavo Bombini. En ambos espacios los equipos a cargo de estas cátedras comparten un paradigma similar en lo que se refiere a pensar el ejercicio de la docencia desde una filosofía de la praxis; es decir, se requiere una inmersión en las aulas y un “ponerse en el lugar de” que va ocurriendo en la medida en que la materia, en su anualidad, nos induce a una reflexión constante y sistemática de cada evento didáctico a ocurrir. Nada es azaroso, todo tiene un sentido que deberá ser respondido a través de un “para qué” constituido como el faro de toda propuesta en ambas cátedras.

El atravesamiento de las prácticas de enseñanza implica no sólo una amplia bisagra entre ser estudiante y ser profesor, una especie de *rito de pasaje* entre la teoría y la puesta en práctica de los saberes dentro de un aula, sino que, a su vez, las prácticas implican una conocimiento y producción teórica acerca de la enseñanza de un campo de saber en un contexto determinado. En este trabajo, nos interesa indagar en la inferencia teórica de saberes específicos del campo de las Letras –saberes del currículum secundario y universitario- y de la didáctica específica en lengua y literatura que se produce en las consignas de escritura de ficción que se desarrollan tanto en las aulas del profesorado como en las llevadas a cabo por las y los practicantes junto a sus estudiantes. Elegir un libro de entre otros tantos que, por alguna razón, resulte entrañable o significativo; sacar una foto al frente de una biblioteca y escribir un texto descriptivo; hacer eco de los artículos de la bibliografía a la manera de “te lo resumo así nomás”, escribir en forma de publicación de Instagram (agregando hashtags al final), escribir en forma de hilo de Twitter qué piensa o siente un personaje o escribir los márgenes de un poema son algunas de las consignas de invención que nos invitan a indagar en esos saberes que se ponen en juego al momento de responder.

Desde la apelación a las subjetividades, estas propuestas nos alejan de prácticas naturalizadas (quizás como alumnas/os de Letras pensamos que todos tienen bibliotecas y que nadie debe tener errores en su escritura) y nos recuerdan que leemos y escribimos desde la pertenencia a un grupo social. En segundo lugar, se ponen en juego los saberes de Lengua y Literatura a los que debemos acudir al responder cada una de las consignas. Luego, al reflexionar sobre los procesos llevados a cabo, se objetivan los conflictos y las trabas que podrían tener chicos y chicas escolares ante la hoja en blanco. En tercer lugar, se concientiza sobre el poder de la propia consigna. Este tipo de propuestas pone en tensión la idea de correcto/incorrecto, de redacción extensa/síntesis de los medios digitales más usuales.

Por otro lado, el trabajo realizado con las consignas de ficción actúa como cimiento de los géneros que utilizamos al realizar las prácticas en las instituciones; estos son el guion conjetural y el registro. El guion conjetural (Bombini, 2007) es el relato de anticipación que explicita desde dónde imaginamos, organizamos y hacemos conjeturas sobre nuestras clases. Allí se

presenan los diálogos con los/as alumnos, sus reacciones, los cambios, las idas y vueltas, las enmiendas. En el registro, más ligado al recuerdo, se explora la clase dada a través de un relato que pone foco en las voces del aula, pero también en los discursos escuchados fuera del repertorio esperable (pasillo, recreo, miradas) y, sobre todo, en la forma en que circuló el saber sobre la lengua y la literatura. Guiones y registros, respondiendo a una primera persona del singular, y en tiempos verbales opuestos, miran la clase hacia el pasado y hacia el futuro respectivamente.

En todos los casos la escritura no es concebida como un medio transparente de comunicación, sino como herramienta analítica, donde se van tramando sentidos y modos de circulación del conocimiento que nos permiten extrañar/desconfiar/poner en duda todo el tiempo la mirada sobre nuestras intervenciones en las aulas y poner a prueba nuestra capacidad de escucha y nuestra apertura hacia diferentes propuestas. Por lo tanto, en este trabajo observaremos el potencial teórico que conllevan ciertas consignas de invención con el fin de demostrar los modos y los saberes que se ponen en juego cada vez que escribimos ficción en las aulas.

Referencias bibliográficas

Bombini, Gustavo (2007) “Escribir (acerca de) las prácticas de formación: un modo de construir la relación teoría / práctica”. En: *Actas de las I Jornadas de Didácticas Específicas. Centro de Estudio de las Didácticas Específicas*. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.

Leer la diferencia: la escritura literaria de las prácticas y la producción adolescente en contextos de encierro

Mirta Gloria Fernández, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

titiludu@gmail.com

Palabras clave: escritura- ficción- practicantes- producción-encierro

Contenido

Este trabajo retoma las investigaciones de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras (UBA) sobre nuestro acompañamiento, en tutorías, a estudiantes que están llevando a cabo sus prácticas pedagógicas en escuelas, talleres en contextos de encierro y otros espacios educativos. El epicentro de estas sucesivas indagaciones, que comienzan en 2007, ha sido la escritura de las prácticas como modos de visibilizar la tarea realizada y reflexionar sobre el propio y reciente desempeño. En ese contexto, el Proyecto 2020/2022 se centró en la producción de textos a los que llamamos didáctica ficción en los cuales advertimos interesantes procesos de construcción de identidad frente a la práctica, la inclusión de voces

propias de la situación y una construcción de sentido donde se traman los discursos sobre la práctica, sus modos de gestión y construcción y las experiencias socioculturales y cognitivas autobiográficas de las y los propios estudiantes.

En lo referente a la escritura de las prácticas partimos de los estudios cognitivos sobre el valor epistémico del acto de escribir (Alvarado, 2001) en tanto supone la apropiación del tema a la vez que la reflexión escrituraria y se cruzan dos aspectos: la práctica de enseñar y la práctica de escribir aquello que enseño, lo cual me permite verme en acción, ponerme afuera para mirarme (ahora estoy en un texto). Tomamos también los avances de la investigación educativa sobre el valor de las narrativas como enclaves fértiles en la construcción de saberes sobre la práctica (Connelly y Clandinin, 2004; Bombini, 2015). Nuestro último proyecto abocado al estudio de los textos de didáctica ficción, solicitados por la cátedra a las y los pasantes, a través de consignas de invención con epicentro en las prácticas, muestra la eficacia de las formas en que se pueden tramar procesos reflexivos sobre la experiencia didáctica (Bombini y otrxs, 2012). A través de esta escritura, más estética, más literaria, quizás más errática y dubitativa, pero más atenta a las voces de las aulas, se produce un tipo de distanciamiento estético que permite poner el zoom sobre las propias concepciones naturalizadas cuestionando estereotipos sobre la escuela, la adolescencia y la enseñanza.

En el caso concreto que describimos en esta ponencia se muestra la productividad de un género de didáctica-ficción que se trabaja en las prácticas de formación en el ámbito de la cátedra de didáctica especial y prácticas de la enseñanza (UBA) y se lo analiza en vinculación con la escritura de un grupo de adolescentes de 16 y 17 años en estado de encierro transitorio que participan de los talleres literarios dados desde la cátedra desde 2002 como parte de los espacios que esta ofrece para la realización de las prácticas.

En ese contexto y sobre la base de investigaciones anteriores y de los voluntariados coordinados desde la cátedra (Bombini, Fernández, 2015; Sorrentino, 2015) nos propusimos analizar la manera en que los géneros escriturarios pasan a ser un material “apropiable” (Fernández, 2004, 2006, 2014, etc.) desde el cual practicantes y adolescentes, en sus respectivos escritos- ficcionales o poéticos según el caso- construyen un conocimiento específico desde dos “lugares sociales interesados”: adolescentes que intentan perfeccionar (para sí) el género epistolar y practicantes que, después de un largo proceso de reflexión tutorial, se esfuerzan porque esa escritura de cartas juveniles en espacios de reclusión se constituya en una escena de enseñanza de la lengua y la literatura.

Para tal fin, nos interesa trabajar en primer lugar, los usos interesados de la literatura por parte los grupos en reclusión; en segundo lugar, observar cómo la producción de ficción que las y los estudiantes deben realizar como exigencia de la cátedra, constituye un modo de reflexión sobre el propio accionar que no sólo da cuenta de un conocimiento específico sobre la enseñanza ocurrida en un taller de escritura poética, sino que implica, además, el auto cuestionamiento y el sentido de las mediaciones que grupos de talleristas realizan en espacios con población juvenil afectada por procesos de exclusión.

Para que esta futura docencia pueda poner en juego los deseos ajenos en futuros salones de clase u otros espacios educativos, mirarse y darse cuenta de que, al igual que sus talleristas adolescentes, siguen su deseo y sus intereses, a veces desoyendo lo que la experiencia en contextos de encierro viene mostrando, es necesario una inmersión en una producción escrita propia. Con ese fin, después de realizadas las prácticas, desde la cátedra, les hemos propuesto distintas consignas ficcionales que apuntan a que puedan deambular y merodear sobre sus ideales de clase con cierta soltura, como lo permite la ficción.

De a poco, el colectivo estudiantes de letras comienza a escuchar y sus intereses se resignifican al acomodarse a los proyectos juveniles. Interesadamente porque necesitan que los encuentros comiencen a funcionar. Si en principio el objetivo era llevar a cabo clases expositivas, ahora se abocarán a que sus talleristas puedan optimizar sus cartas de amor. Ambos deberán atravesar una etapa de negociación como para que esos intereses se puedan aliar y dar prioridad a un grupo adolescente que necesita imperiosamente de las palabras.–Y en esta configuración aparecen sí nuevos saberes. La tensión de intereses producirá una curiosa hibridación toda vez que se asimile que la literatura se enseña y se aprende interesadamente en la hendidura que conforman las subjetividades y la pertenencia a un grupo social.

Referencias bibliográficas

Alvarado, Maite (coord) (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial

Bombini, G. (coord.) (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor.

Bombini, G. (2015) “Prácticas de formación docente y escritura de ficción”. Cuadernos de Educación Año XIII – Nº 13 – mayo 2015 ISSN 2344-9152 3 CIFFyH - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Bombini, G. y Fernández, M. G. (2015) “La producción de conocimiento emerge de la experiencia: la Didáctica Especial en Letras en contextos de encierro”. En: *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en talleres de escritura en contextos de encierro*. Resultados de los voluntariados universitarios 2010, 2012, 2013 y 2015. Buenos Aires: El hacedor. (pp. 13-42).

Connelly, M y Clandinin, D. J. (2004) “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, Jorge y otros (1995). *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación, Barcelona, Laertes.

Fernández, M. G. (2004) “Letrados y reclusos: para un nuevo pacto de lectura” IV Congreso de letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 18 al 21 de octubre de 2004. Disponible en:

<https://es.scribd.com/document/127123361/estudio-casos>

Fernández, M. G. (2006) *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*; Buenos Aires: Biblos.

Fernández, M. G. (2014) *Hurtar la palabra poética, Escritura, adolescencia y contextos de encierro*, Buenos Aires: El hacedor.

Fernández, M. G. (coord.) (2015) *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en talleres de escritura en contextos de encierro*. Resultados de los voluntariados 2010, 2012, 2013 y 2015. Buenos Aires: El hacedor.

Fernández, M. G. (2018) “¿Por qué *rescatar* se transforma en un verbo reflexivo? Los discursos sociales en la constitución identitaria de un grupo de adolescentes en estado de reclusión transitoria” En: Bein, di Stefano, Lauría, Pereira *Homenaje a Elvira Arnoux Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura Tomo II*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (pp. 164 a 182).

Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/homenaje-elvira-arnoux-tomo-iii>

Sorrentino, F. (2015) “La búsqueda de la vocación: tensiones entre el encierro y la libertad”. En: Fernández, M.G (comp.) *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en talleres de escritura en contextos de encierro*. Resultados de los voluntariados 2010, 2012, 2013 y 2015. Buenos Aires: El hacedor. (pp. 42-56).

Enseñanza de la Geografía. Experiencia de trabajo en torno a los desafíos de la clase constructivista.

Prof. Castro, Camila. (UNRC)

castrocamila021@gmail.com

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía - Postura constructivista - Innovación – competencias socio-emocionales

Introducción

El presente trabajo surge a partir de una Adscripción en la cátedra Didáctica Especial, correspondiente al Tercer Año de la carrera Profesorado en Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto y en la participación dentro de una propuesta que se enmarca en el Programa- Proyecto PPI (2020-2021): “*Hacia una formación integral de estudiantes universitarios. Promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales y digitales en contextos presenciales y virtuales* - Universidad Nacional de

Río Cuarto” (E 405-2).Directora: Paola Verónica Rita Paoloni. Aprobado por Res. C. S. 083/20. Período 2020-2022. Periodo de extensión a diciembre de 2023.

El objetivo principal identifica una nueva visión de la enseñanza de la Geografía que involucra a docentes y estudiantes como generadores del conocimiento, mediante estrategias constructivistas, críticas, innovadoras y creativas, sin perder de vista competencias socio-emocionales.

Desde hace más de diez años, en la UNRC, se investigan estas temáticas intentando promover en los estudiantes un fuerte compromiso con sus aprendizajes y la configuración de trayectorias académicas más exitosas.

Los estudiantes son parte esencial en la instancia de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica comprometer a los docentes en la adquisición de nuevos hábitos y habilidades necesarias para guiarlos, dejando de lado la enseñanza cerrada y segmentada. Es un desafío constante, con la fuerte convicción de que el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, el trabajo colaborativo, la curiosidad, la perseverancia e iniciativa, ayudan a los estudiantes a enfrentarse a una realidad cambiante, con permanentes desafíos. Al formar nuevos docentes en Geografía es pertinente brindar aportes teóricos y metodológicos que les permitan diseñar propuestas educativas orientadas a promover el desarrollo de trabajo constructivista.

Por lo tanto, los objetivos específicos de este trabajo son:

- l Reflexionar acerca de la importancia de la asignatura Didáctica Especial como instancia de formación transversal para los docentes de Geografía.
- l Potenciar el diseño de contextos de aprendizaje comprometidos con el desarrollo de competencias socio-emocionales constructivistas en estudiantes universitarios.

En torno a la relación entre Geografía y Didáctica: Pensar en la formación del futuro profesor. Metodología de trabajo.

Como asignatura formativa, la Didáctica Especial tiene la tarea de enseñar a los estudiantes a transmitir y construir nuevos saberes científico-disciplinares de Geografía. Correspondiendo con los objetivos de la asignatura, y en contextos de proyectos de investigación, se plantea una jornada de trabajo que incentiva la reflexión acerca de la enseñanza de la Geografía, el ser docente, y la importancia de la planificación respondiendo a los interrogantes ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué enseñar?. Para responderlos se desarrollan actividades que justifican los supuestos críticos, socio-emocionales y constructivistas, que rompen con el modelo tradicional, de manera que los estudiantes se involucren tanto en los contenidos geográficos como en su rol de docentes. Partir de supuestos constructivistas implica comprender al conocimiento, como afirma Sanjurjo (2006), “como una construcción social, como el producto de un proceso complejo, en el que intervienen factores culturales, sociales, políticos, psicológicos.” (p. 37).

La primera actividad, titulada “Si fuera...” tiene como fin romper con la estructura tradicional a la que los y las estudiantes están acostumbrados y, de esta manera, interiorizarse en la práctica

constructivista. Se les solicita que se agrupen de a dos, que elijan una tarjeta con un tema geográfico determinado y que redacten un texto posicionándose como si ellos mismos fueran dicho tema y tuvieran “algo que decir”. Una vez finalizadas las producciones las comparten con sus compañeros. Cada relato demuestra cómo la actividad, al darle vida a una problemática geográfica, los invita a desestructurarse al crear, organizar e imaginar otra forma de pensar, siendo innovadores y creativos.

Esta dinámica da inicio al primer interrogante que guía al resto de la clase: “Si hoy fueras un docente de Geografía, ¿Qué enseñarías? ¿Qué significa ser docente hoy?, entre otras. A partir de ellas se llega a la conclusión de que la Geografía es una asignatura formativa para la vida cotidiana que “debería tener como objetivo fundamental brindar herramientas para la comprensión de la realidad inmediata y mediata del alumno” (Cordero, S; Svarzman, J, 2007, p. 32.)

Al visualizar qué clase de docente quieren ser y qué quieren enseñar, surge el: ¿Cómo?. A partir de él intentan responder cómo trasladar, mediante acciones y estrategias concretas, lo mencionado anteriormente, a una clase de Geografía. Para ello se analiza un fragmento del texto de Monereo, Carles (1999) “Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela”, en el que se diferencia el desarrollo de tres clases sobre un mismo tema utilizando diversas metodologías. En cada clase se promueven importantes diferencias en la construcción de aprendizajes de los estudiantes.

Finalizada la lectura se ponen en discusión las tres clases. A simple vista se presentan diferencias sustanciales en el tipo de aprendizaje, por lo tanto se establecen conclusiones acerca de cuál de ellas se relaciona directamente con la respuesta al *¿qué enseñar?*.

Se concluye que, para abordar la Geografía tal como se plantea en la primera instancia de la clase, y en el tercer ejemplo, es necesario remitirse a la corriente geográfica Crítica y a la corriente pedagógica constructivista, sin perder de vista las llamadas competencias transversales o socio-emocionales.

De esta manera los contenidos deben seleccionarse en estrecha relación con el abordaje contextualizado de la realidad, rompiendo con el esquema reproductor y memorístico.

Una vez respondidas las preguntas qué y cómo enseñar se plantea el último interrogante: ¿Para qué enseñar?

Para responderla es necesario contar con un ideal flexible y abierto, y, además con una fuerte vocación por la enseñanza. La Geografía es indispensable para la comprensión del mundo, sus valores, sus desigualdades y conflictos. Invita a buscar explicaciones y a ser responsables de las propias acciones.

Para enseñar Geografía es necesario identificar qué huellas queremos dejar en nuestros estudiantes e identificar cuáles son aquellas herramientas que debemos brindarles para generar en ellos aprendizajes significativos, animándolos a posicionarlos como agentes de cambio.

Referencias bibliográficas

- Blanco, J. y otros. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Camilloni, A y otros. (1998). *Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales. La trasciende de una propuesta*. En Aisenberg, B y Alderoqui, S (comp.). “didáctica de las ciencias sociales II. Paidós. Bs. As.
- Cordero, S. y J. Svarzman. (2007). *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Gurevich, R. (1995). *Un desafío para la geografía: explicar el mundo real*. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.) “Didáctica de las Ciencias Sociales II. . PAIDÓS. Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. O. y Vera, M. T. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens.
- Monereo, C. (1997). *La construcción de conocimiento estratégico en el aula*. En Cabani, M.L. (Comp). “La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum”. Ed. Horsori.

Enseñanza de la Geografía. Experiencia de trabajo en torno a los desafíos de la clase constructivista.

Prof. Castro, Camila. (UNRC)

castrocamila021@gmail.com

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía - Postura constructivista - Innovación – competencias socio-emocionales

Introducción

El presente trabajo surge a partir de una Adscripción en la cátedra Didáctica Especial, correspondiente al Tercer Año de la carrera Profesorado en Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto y en la participación dentro de una propuesta que se enmarca en el Programa- Proyecto PPI (2020-2021): “*Hacia una formación integral de estudiantes universitarios. Promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales y digitales en contextos presenciales y virtuales - Universidad Nacional de Río Cuarto*” (E 405-2). Directora: Paola Verónica Rita Paoloni. Aprobado por Res. C. S. 083/20. Período 2020-2022. Periodo de extensión a diciembre de 2023.

El objetivo principal identifica una nueva visión de la enseñanza de la Geografía que involucra a docentes y estudiantes como generadores del conocimiento, mediante estrategias constructivistas, críticas, innovadoras y creativas, sin perder de vista competencias socio-emocionales.

Desde hace más de diez años, en la UNRC, se investigan estas temáticas intentando promover en los estudiantes un fuerte compromiso con sus aprendizajes y la configuración de trayectorias académicas más exitosas.

Los estudiantes son parte esencial en la instancia de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica comprometer a los docentes en la adquisición de nuevos hábitos y habilidades necesarias para guiarlos, dejando de lado la enseñanza cerrada y segmentada. Es un desafío constante, con la fuerte convicción de que el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, el trabajo colaborativo, la curiosidad, la perseverancia e iniciativa, ayudan a los estudiantes a enfrentarse a una realidad cambiante, con permanentes desafíos. Al formar nuevos docentes en Geografía es pertinente brindar aportes teóricos y metodológicos que les permitan diseñar propuestas educativas orientadas a promover el desarrollo de trabajo constructivista.

Por lo tanto, los objetivos específicos de este trabajo son:

- l Reflexionar acerca de la importancia de la asignatura Didáctica Especial como instancia de formación transversal para los docentes de Geografía.
- l Potenciar el diseño de contextos de aprendizaje comprometidos con el desarrollo de competencias socio-emocionales constructivistas en estudiantes universitarios.

En torno a la relación entre Geografía y Didáctica: Pensar en la formación del futuro profesor. Metodología de trabajo.

Como asignatura formativa, la Didáctica Especial tiene la tarea de enseñar a los estudiantes a transmitir y construir nuevos saberes científico-disciplinares de Geografía. Correspondiendo con los objetivos de la asignatura, y en contextos de proyectos de investigación, se plantea una jornada de trabajo que incentiva la reflexión acerca de la enseñanza de la Geografía, el ser docente, y la importancia de la planificación respondiendo a los interrogantes ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué enseñar?. Para responderlos se desarrollan actividades que justifican los supuestos críticos, socio-emocionales y constructivistas, que rompen con el modelo tradicional, de manera que los estudiantes se involucren tanto en los contenidos geográficos como en su rol de docentes. Partir de supuestos constructivistas implica comprender al conocimiento, como afirma Sanjurjo (2006), “como una construcción social, como el producto de un proceso complejo, en el que intervienen factores culturales, sociales, políticos, psicológicos.” (p. 37).

La primera actividad, titulada “Si fuera...” tiene como fin romper con la estructura tradicional a la que los y las estudiantes están acostumbrados y, de esta manera, interiorizarse en la práctica constructivista. Se les solicita que se agrupen de a dos, que elijan una tarjeta con un tema geográfico determinado y que redacten un texto posicionándose como si ellos mismos fueran dicho tema y tuvieran “algo que decir”. Una vez finalizadas las producciones las comparten con sus compañeros. Cada relato demuestra cómo la actividad, al darle vida a una problemática geográfica, los invita a desestructurarse al crear, organizar e imaginar otra forma de pensar, siendo innovadores y creativos.

Esta dinámica da inicio al primer interrogante que guía al resto de la clase: “Si hoy fueras un docente de Geografía, ¿Qué enseñarías? ¿Qué significa ser docente hoy?, entre otras. A partir de ellas se llega a la conclusión de que la Geografía es una asignatura formativa para la vida cotidiana que “debería tener como objetivo fundamental brindar herramientas para la comprensión de la realidad inmediata y mediata del alumno” (Cordero, S; Svarzman, J, 2007, p. 32.)

Al visualizar qué clase de docente quieren ser y qué quieren enseñar, surge el: ¿Cómo?. A partir de él intentan responder cómo trasladar, mediante acciones y estrategias concretas, lo mencionado anteriormente, a una clase de Geografía. Para ello se analiza un fragmento del texto de Monereo, Carles (1999) “Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela”, en el que se diferencia el desarrollo de tres clases sobre un mismo tema utilizando diversas metodologías. En cada clase se promueven importantes diferencias en la construcción de aprendizajes de los estudiantes.

Finalizada la lectura se ponen en discusión las tres clases. A simple vista se presentan diferencias sustanciales en el tipo de aprendizaje, por lo tanto se establecen conclusiones acerca de cuál de ellas se relaciona directamente con la respuesta al *¿qué enseñar?*.

Se concluye que, para abordar la Geografía tal como se plantea en la primera instancia de la clase, y en el tercer ejemplo, es necesario remitirse a la corriente geográfica Crítica y a la corriente pedagógica constructivista, sin perder de vista las llamadas competencias transversales o socio-emocionales.

De esta manera los contenidos deben seleccionarse en estrecha relación con el abordaje contextualizado de la realidad, rompiendo con el esquema reproductor y memorístico.

Una vez respondidas las preguntas qué y cómo enseñar se plantea el último interrogante: *¿Para qué enseñar?*

Para responderla es necesario contar con un ideal flexible y abierto, y, además con una fuerte vocación por la enseñanza. La Geografía es indispensable para la comprensión del mundo, sus valores, sus desigualdades y conflictos. Invita a buscar explicaciones y a ser responsables de las propias acciones.

Para enseñar Geografía es necesario identificar qué huellas queremos dejar en nuestros estudiantes e identificar cuáles son aquellas herramientas que debemos brindarles para generar en ellos aprendizajes significativos, animándolos a posicionarlos como agentes de cambio.

Referencias bibliográficas

- Blanco, J. y otros. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Camilloni, A y otros. (1998). *Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales. La trasciende de una propuesta*. En Aisemberg, B y Alderoqui, S (comp.). “didáctica de las ciencias sociales II. Paidós. Bs. As.

- Cordero, S. y J. Svarzman. (2007). *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Gurevich, R. (1995). *Un desafío para la geografía: explicar el mundo real*. En Aisenberg, B. y, Alderoqui, S. (Comp.) "Didáctica de las Ciencias Sociales II. . PAIDÓS. Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. O. y Vera, M. T. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens.
- Monereo, C. (1997). *La construcción de conocimiento estratégico en el aula*. En Cabani, M.L. (Comp). "La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum". Ed. Horsori.

Las modalidades educativas, un cambio esperado en el recorrido curricular en la formación inicial del profesorado en la UNViMe.

**Vitarelli, Marcelo, Universidad nacional de Villa Mercedes,
marcelofabianvitarelli@gmail.com**

**Wildner Sanchez, Mario Nicolas, Universidad nacional de Villa Mercedes,
nicolaswildnersanchez@gmail.com**

Palabras clave: modalidades educativas, formación inicial, práctica docente, profesorado, universidad.

Contenido

En el marco de las producciones de conocimiento del Proyecto de investigación sobre derechos humanos y diversidades en la educación que se desarrolla en la Escuela de Ciencias Sociales y Educación queremos dar cuenta de un avance parcial del estado del arte producido a partir de las experiencias recientes en torno a la práctica docente en modalidades educativas en la formación inicial del profesorado en la Universidad nacional de Villa Mercedes. Las modalidades educativas vigentes en el sistema educativo argentino oficializadas a partir de la sanción de la ley nacional de educación argentina introducen nuevos escenarios de consideración para las instituciones educativas de los distintos niveles de la obligatoriedad, ya no ceñidas a una visión tradicional de la escuela urbana común como figura emblemática explicativa, sino muy por el contrario demanda la presencia de un aula diversa y heterogénea, que puede ser, intercultural bilingüe, de las ruralidades, domiciliaria u hospitalaria, de jóvenes y adultos o en contextos de encierro entre otros aspectos, considerando como horizonte explicativo el derecho a la educación como plataforma de formación y reflexión situada en la realidad de los territorios en que acontece el acto educativo. Esta impronta produce impactos directamente en los modelos de formación inicial hasta entonces de índole normalista, posicionando transformaciones curriculares basadas en las condiciones de posibilidad espacio temporales de las territorialidades diversas en la pluralidad de situaciones en donde el derecho a la educación se despliega. Para nuestro estudio hemos de considerar que los planes de estudios de los profesorados universitarios de educación inicial y de educación primaria en la Escuela

de Ciencias Sociales y Educación de la UNViMe, son de reciente data, es decir han sido aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2018, incorporando interesantes cambios que dan cuenta de las exigencias de la implementación de la Ley nacional de Educación del 2006, sobre todo en lo que respecta al dar lugar al sujeto diverso de las modalidades del sistema. La investigación en fase intermedia, presenta en esta oportunidad una primera sistematización en torno a los años 2021 al 2023 basado en la existencia de tres cohortes de alumnos y alumnas de los profesorados universitarios de educación inicial y educación primaria centradas en los procesos formativos innovadores que se desarrollan en el grado universitario de la mano de experiencias en la curricularización de la extensión transversalizada en proyectos de duración anual en los campos de la docencia. La aparición de una situacionalidad territorializada de la educación da lugar a consideraciones en el orden de, por ejemplo: los diversos territorios de las prácticas educativas (el campo, la cárcel, el hospital, las escuelas vespertinas) cada uno de ellos con sus características propias y su envergadura; la tipología de los actores educativos situados (el maestro rural del plurigrado, el maestro carcelario como práctica de la libertad y el derecho humano, el maestro hospitalario en relación al alumno-paciente, el maestro del joven y adulto en situaciones de vulnerabilidades sociales y educativas, etc.) a partir de los cuales se hace necesario repensar los sujetos y las subjetividades en contexto y, finalmente las experiencias recientes en el sur global en torno a la Argentina que iluminan comparativamente los contextos de una realidad que se tensiona entre las diferencias y las similitudes compartidas en Abya Yala. Resulta significativo y alentador observar los datos que arroja la investigación en curso en donde la gran cantidad de alumnado que, aun siendo estos espacios curriculares de carácter optativo en el currículo de la formación inicial, cada vez más toman a los espacios como troncales en la formación aplicada para producir un conocimiento y comprensión de los entornos laborales futuros donde se insertaran a trabajar con las diversidades, las heterogeneidades y las interculturalidades de los sujetos de la educación en el presente de las aulas heterogéneas. Es preciso agregar que las propuestas de formación reflejadas en los programas de los profesorados, van constituyendo innovaciones en torno a producir y sistematizar material pedagógico específico del campo del saber pedagógico que hace a cada modalidad y cada territorio abordado. Cada modalidad del sistema educativo tiene su propia identidad, su historia, sus prácticas y saberes pedagógicos específicos que considerar. Por otra parte, el atravesamiento de los proyectos de extensión en la docencia (PED) de la mano de la curricularización de la extensión universitaria vienen implicando un doble movimiento en lo que se refiere a: introducir las voces directas de los actores educativos de los territorios en el aula universitaria (directivos, docentes, egresados, alumnos y alumnas, actores sociales), como así también por su parte implica salir del aula con las prácticas de terreno del alumnado en búsqueda de las experiencias significativas de los contextos descubriendo la historicidad de los procesos educativos contemporáneos. Esta situación pone en marcha un verdadero proceso dialéctico ad intra y ad extra de la institución universitaria formadora que hace que el alumnado construya su ser docente como un educador situado en sus contextos espacio temporales e históricos atento a los emergentes, lenguajes y culturas propias. Estos procesos de cambios y transformaciones curriculares comienzan a dar cuenta de la necesidad de una formación situada de la docencia en Argentina con compromiso social crítico y transformador de la educación en múltiples y diversos contextos asegurando el derecho a la educación como horizonte libertario y de emancipación ciudadana. Un modelo de formación

docente inicial que mira su pasado en cuanto identidad que ha construido, pero que redescubre el presente a partir de la situacionalidad para dar lugar a los desempeños futuros con criterio de realidad y comprensión acabada de las situacionalidades en las que las aulas desarrollan su cotidianeidad.

Referencias bibliográficas

- Vitarelli, Marcelo Fabián; Chavero, Gustavo Federico; Wildner Sanchez, Mario Nicolás (2022) Compromiso social universitario, pandemia y diálogos de actores con los territorios. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Vol. 6, N° 2, julio – diciembre,
- Vitarelli, M (2021). La educación en tiempos de pandemia, desafíos de actores y territorialidades, en Conversaciones desde el encierro: aproximaciones críticas al acontecimiento pandémico / editores, Claudia Luz Piedrahita Echandía ... [et al.]. 1a ed. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: CLACSO: Editorial Magisterio.
- Vitarelli, M (2020). Pueblos indígenas y pedagogías de Abya Yala en la universidad. Revista de educación. Año XI N°20|2020, Argentina.
- Vitarelli, M; Wildner Sánchez, M. (2019). La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores en perspectiva crítica decolonial del sur. Año 9 N°11, Villa Mercedes. Revista Entrevistas. ISNSC Villa Mercedes, San Luis.
- Vitarelli, M (2017). Pensar las prácticas pedagógicas en el sur. Editorial Autores de Argentina, Buenos Aires.
- Vitarelli, M (2012). Educación superior, formación y sociedad en Argentina. Dunken editorial, Buenos Aires.

Formación y práctica docente desde los géneros discursivos. Problematizaciones desde la práctica docente.

Cecilia Aldao, Universidad Provincial de Córdoba, cecilia.aldao@upc.edu.ar

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

María Juliana Perrone, Universidad Provincial de Córdoba. julianaperrone@upc.edu.ar

Palabras clave: Práctica Docente. Alfabetización Académica. Géneros discursivos. Formación docente. Investigación.

El presente trabajo se inscribe en una indagación realizada desde el Programa de Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende” (PrAA)^[1], acerca de lo que se escribe en el campo de las Prácticas profesionalizantes en carreras de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba durante 2021 y 2022. El programa se constituye en el año 2018 con R. D. N° 098/18 y continúa bajo otra Resolución N° 0291/22 la cual señala “que enseñar a leer y escribir en la universidad forma parte de las condiciones pedagógicas de la formación universitaria y se vincula necesariamente a políticas de mejoras de la calidad académica tanto en el aprendizaje como en la enseñanza.” (p.3). En ese marco el propósito de la indagación consistió en identificar qué se escribe, cómo se escribe y qué se enseña en relación a prácticas de escritura ligadas a discursos disciplinares particulares de las cuatro carreras que se dictan en la facultad: Lic. en psicopedagogía, Lic. en psicomotricidad, Lic. en pedagogía social y profesorado universitario de educación especial.

En el marco de la tradición metodológica interpretativista de la investigación acción, optamos por un abordaje que supera una mirada aplicacionista de resultados de investigación producidos en la exterioridad de la situación indagada, sin involucramiento en la producción de conocimiento de sus protagonistas. En este aspecto, el estudio recuperó las voces de los profesores de las diferentes prácticas que se dictan a lo largo de la trayectoria formativa, quienes se expresaron a través de encuestas y/o entrevistas grupales (Arfuch, 1995) apelando a un modo artesanal en la construcción de significados. Desde allí, asumimos un enfoque que pretende alcanzar la comprensión de la complejidad de las prácticas docentes teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos protagonistas de las mismas en los contextos formativos de la universidad. Cuestión que hace posible estudiar las prácticas docentes “bajo condiciones que pretenden mejorarlas” (Roni, Carlino y Rosli; 2013).

Aludimos a prácticas de escrituras situadas disciplinariamente, en tanto se escriben en torno a una cultura académica determinada, la cual involucra prototipos de pensar y escribir idiosincrásicos (Carlino, 2002). Constituyen prácticas sociales vinculadas a la “organización institucional y académica de las disciplinas y a los marcos epistemológicos, tanto teórico como metodológico que los caracterizan incluyendo las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en educación superior y contextos científicos profesionales” (Hyland, 2004, en Navarro, 2018, p. 15).

En el estudio al que referimos encontramos diferentes conjuntos de textos que los profesores solicitan escribir con diferentes propósitos: algunos más ligados a tareas de aprendizaje (foros, mapas conceptuales resolución de guías de estudio), otros a la comunicación de saberes, tanto al interior de una cátedra como por fuera de la misma (pósteres, ponencias) y otros propios de las diferentes profesiones, como registros de observaciones, informes, entrevistas, bitácoras, narrativas, viñetas.

Las prácticas y los géneros adquieren diferentes características según la carrera de que se trate; como así también los límites entre áreas de conocimiento, que dependiendo de las tradiciones, objetos de estudio, etc. se plasman también en las prácticas de escritura.

De este modo, el estudiante podrá pertenecer a la comunidad académica, en la medida que adquiera las competencias discursivas que le permitan apropiarse, interpretar, discutir y formular por escrito aquellos nudos conceptuales de su campo disciplinar. Estas competencias comprenden (Castelló, 2009) el concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento; conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos, escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia.

De allí la importancia de presentar a los/las estudiantes actividades que involucren procesos de lectura y escritura. Esto implica pensar en el diseño de experiencias de aprendizaje a través de las cuales ellos/as tomen progresivamente contacto con los diferentes géneros profesionales, académicos/científicos y formativos, puedan ejercitarse por medio de diversas tareas que involucren aspectos variados de las prácticas discursivas y participen de instancias de acompañamiento, orientación y supervisión por parte de sus profesores/as.

En este sentido, el estudio permitió recuperar estrategias de acompañamiento que implementan los profesores de las Prácticas, como así también, preguntas y lecturas que interpelan transversalmente a todos/as, y modos de abordarlas desde un nutrido contexto conceptual y metodológico.

La indagación efectuada nos permitió avanzar y profundizar en un diálogo con los docentes de cada Práctica (en tanto unidad curricular), acompañar los procesos, proponer lecturas complementarias a la escritura, construir secuencias didácticas para abordar alguna temática, revisar la articulación de la enseñanza de los saberes disciplinares mientras se tematiza su escritura, entre algunas de las propuestas posibles a continuar en este camino compartido.

La elección de determinadas tipologías textuales, no es una decisión neutral como así tampoco las estrategias y condiciones que se generan para la escritura académica en el nivel superior. Nos preguntamos en qué sentido estas prácticas de escritura están dirigidas a habilitar experiencias en las cuales el futuro profesional pueda transformar el conocimiento - distanciándose de posturas ligadas a la mera transmisión de lo que otros dicen de manera acrítica, diluyéndose como sujeto "intelectual" y por tanto alejándose de un trabajo reflexivo y crítico en relación al conocimiento (Achilli, 2008). Lo que nos proponemos desde el programa es justamente alentar y acompañar escrituras académicas que durante la formación en prácticas profesionalizantes estén dirigidas hacia una formación crítica ligada a la investigación y transformación del conocimiento.

A partir de esta primera indagación, desde el equipo de investigación de "Escritura Acompañada" (que se desprende del PrAA) surge el proyecto de investigación: *Informes profesionales en el cruce de educación y salud. Primeras exploraciones en Psicopedagogía, Psicomotricidad y Educación Especial*,^[2] perteneciente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC). Nos encontramos frente a las primeras indagaciones/problematizaciones de esta investigación de alcance exploratorio y mediante una metodología de corte interpretativo, en la cual indagaremos -a través de entrevistas a

profesionales y análisis textual de un micro corpus disciplinar- los rasgos que presentan los informes que se producen y circulan para entender las especificidades en cada caso.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2008). Investigación y formación docente. Laborde editor.

Arfuch, L. (1995). La entrevista, una invención dialógica. Paidós.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? En Uni – pluri /versidad, Vol. 2, N°. 2. Grupo GHES. Universidad de Antioquia.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos. En J. I. Pozo, J.I. y Echeverría, M.P. La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición del conocimiento a la formación en competencias. Morata.

Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En Navarro F. y Aparicio G. (Eds.), Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Roni, C.; Carlino, P. y Rosli, N. (2013). *Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿Cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos?* V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

[1] Este Programa está integrado por las y el autor de esta presentación, junto a María Eugenia Lopez y Daniela Kowzyk.

[2] Proyecto aprobado por Resolución 56/2022 en la Convocatoria anual de investigación UPC Investiga 2022-2024

Cambios en la formación docente y su incidencencia en la construcción de la identidad profesional inicial

Eleonora Quiroga Curia. U.N.T. eleo_quiroga@hotmail.com

María Elena del Río U.N.T.mariaelenadelrio@gmail.com

Guillermo F. Medina. U.N.T. guillernandomedina@gmail.com

Palabras claves: Formación docente-Cambios – Identidad.

Contenido:

El presente trabajo se desarrolló en el marco del Proyecto de Investigación “La Profesión Docente en el Nivel Superior no Universitario: Cambios Curriculares e Institucionales y su

incidencia en la Identidad Profesional (2007-2017) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán

Los objetivos que nos planteamos fueron generar conocimiento relevante para contribuir a la mejora de la calidad educativa, la inclusión, el respeto a la diversidad y la promoción del trabajo docente en el nivel superior no universitario, a partir de: estudiar la incidencia del trabajo docente en la conformación de la identidad profesional docente en el sistema formador, analizar los marcos normativos de jurisdicción provincial en lo atinente a la organización institucional, el currículum, las instituciones formadoras y las líneas de desarrollo profesional docente.

El proyecto se enmarca en un paradigma cualitativo dentro de la Investigación Educativa, no obstante, la compleja naturaleza de su objeto requiere apelar a procedimientos de investigación social cuantitativa dado que es fundamental conocer las condiciones producción social.

Se seleccionaron docentes de los IFD de gestión pública y privada para constituir muestras representativas en función de los perfiles académicos que convocan a un número alto de cuantitativa envergadura, su plantel docente, la variedad de carreras, el prestigio y la tradición. Otras unidades informantes fueron los acuerdos del CFE; Leyes, Decretos y Resoluciones del MECyT. También la normativa que rige los procesos de reconversión de los IFD; el conjunto de reglamentos, disposiciones y resoluciones.

Se comenzó con un muestreo intencional, que nos permitió progresar en la indagación. Iniciamos esta etapa aplicando cuestionarios y realizando entrevistas a docentes y equipos de gestión de los IES seleccionados y de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia.

En un primer momento se elaboró el marco teórico a partir de una investigación bibliográfica, que incluyó organizar, valorar y analizar críticamente las fuentes de información. Se recopilaron datos en fuentes de información documental del Ministerio de Educación de la provincia, accediendo a registros documentales, censales y estadísticos.

En un segundo momento se diseñaron los instrumentos de recolección de datos, una matriz de datos estadísticos, además de pautas para analizar los documentos recogidos. Se realizaron encuentros con el equipo para procesar la información.

Esto permitió producir un documento preliminar con los primeros datos que fueron presentados en encuentros internos del equipo de investigación. Se comenzó a producir conocimiento en los estudios de la Profesión Docente en la jurisdicción Tucumán y las formas que impactaron los procesos de reforma curricular e institucional a partir de las políticas educacionales nacionales. Las voces de docentes y de los agentes en cargos de gestión constituyeron aportes para leer la realidad a partir de conocer el impacto de las reformas en la formación docente.

El equipo de trabajo se distribuyó tareas en el análisis de datos y preparación de informes parciales. Esto permitió construir las primeras categorías conceptuales, y actualizar el marco teórico. Se aplicaron entrevistas en profundidad y autobiografías en las unidades de análisis.

Al analizar los resultados se evidenció que los cambios y la reforma por un lado fortalecieron el proceso de desarrollo curricular propio del nivel, pero por otro, sumieron a los docentes en una crisis de identidad, de manera tal que resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la

profesión. Aparecieron las regulaciones a que fueron sometidos los Institutos de Educación Superior y los nuevos roles, nuevos aprendizajes, nuevas competencias y destrezas en la profesión docente generadas por la normativa. Se lograron sustantivos análisis en la consolidación de la identidad del nivel, que hacen visible la especificidad de la formación docente, de los avances en el marco normativo y el papel de los actores institucionales como profesionales de la enseñanza y como garantes del Estado.

Desde la gestión se contemplaron dos dimensiones: la organizacional y la formativa, tendientes al fortalecimiento del sistema formador y, a la consolidación y articulación de las funciones.

En las entrevistas se plantea también un cambio conceptual al pasar a hablar de desarrollo profesional docente en lugar de capacitación, ya que compromete la dimensión política y social de la formación docente. En este sentido, la jurisdicción participó en acciones dirigidas a equipos directivos de los ISFD, para fortalecer su rol en el impulso de proyectos de innovación y mejora institucional y la implementación de dispositivos de capacitación dirigidos a formadores y directivos. Además, se dio impulso a la formación en servicio para docentes de los ISFD y los docentes de escuelas asociadas.

En cuanto a los docentes, ellos señalaron una mirada positiva cuando se evalúan sus dimensiones pedagógicas, pero sucede lo contrario cuando valoran el impacto en términos de calidad y de la asignación de presupuesto para la implementación de dicha reforma.

Señalan disparidad en el acompañamiento del equipo directivo y en algunos casos incertidumbre frente a los nuevos planteos curriculares de la reforma.

Reconocen algunas instancias de trabajo interinstitucional pero algunas voces docentes no identifican situaciones de trabajo planificadas. Más bien consideran que el voluntarismo personal de algunos colegas permitió un mejor desempeño de sus tareas.

Señalan que los cambios que se produjeron fueron a nivel de estructuras curriculares, y de funcionamiento organizacional.

En este sentido podemos decir que los rápidos cambios en las sociedades denominadas posmodernas, la masificación de la escolaridad y el continuo cuestionamiento social a la educación en general provocó un movimiento de desestabilización, y sumió a los profesores/as en una crisis de identidad, de manera tal que en opinión de muchos resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión.

Consideraciones finales

Lo hasta acá expuesto representa sólo un recorte en el trabajo de investigación. Sin embargo, podemos preguntarnos ¿qué se puede esperar de las reformas que se implementaron como aporte al mejoramiento de la calidad de los logros del sistema educativo en su conjunto? Se lograron sustantivos análisis en la consolidación de la identidad, que hicieron visible la especificidad de la formación docente, de los avances en el marco normativo y el crecimiento de la participación de los estudiantes en la construcción de su rol.

En la mayoría de los casos generaron nuevos desafíos a la gestión en cuanto a decisiones políticas y también al trabajo cotidiano de la mayoría de los docentes.

Bibliografía

- Alliaud, A (2013). *La Formación Docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación*. Buenos Aires, Argentina: Itinerarios educativos
- Andreucci-Annunziata, P., y Cabello, C. M. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 441-463.
- Anijovich, R (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Publicación realizada por SUMMA en colaboración con Fundación La Caixa.
- César Coll, C y Falsafi, E (2020) *Identidad y educación: tendencias y desafíos*. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España
- Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Bs As, Argentina, Universidad pedagógica Nacional
- Korinfeld, D. (2020) “Intervenir en situaciones complejas”. Biblioteca Devenir Docente, INFoD, ME, Bs. As.

Consideraciones en torno a la formación docente de música: el Rondó de Experiencias en clave pedagógica y artística

Avila Florencia, Universidad Provincial de Córdoba, florencaavila@upc.edu.ar

Fabian Garione, Universidad Provincial de Córdoba, fabiangarione@upc.edu.ar

Victoria Rodenas, Universidad Provincial de Córdoba, victoriarodenas@upc.edu.ar

Palabras clave: prácticas de enseñanza - trayectorias formativas - Rondó de experiencias - semiología musical

Presentación

El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación: “*Prácticas artísticas, educativas y tecnológicas. El Rondó de Experiencias como dispositivo formativo situado. Las voces de estudiantes en el encuentro desde sus trayectorias*” Dirigido por Mgter. Fabián Garione y codirigido por la Esp. Andrea Lelli, correspondiente a la línea de investigación de Educación,

Formación Docente y Técnica, inscripto en la Convocatoria anual UPC Investiga 2022-2024^[1] de la Universidad Provincial de Córdoba.

El *objetivo central* de la investigación es indagar acerca de los saberes pedagógicos, didácticos y musicales que construyen los estudiantes en el proceso de práctica docente. Para ello tomamos como referencia el dispositivo *Rondó de Experiencias*^[2] en tanto se produce un encuentro entre trayectorias formativas de los estudiantes.

Para abordar la temática de investigación, nos posicionamos desde una *perspectiva socio antropológica*, de carácter cualitativo y descriptivo, en tanto cobra relevancia recuperar las voces de los sujetos que cotidianamente viven la institución como protagonistas activos, para reconstruir desde allí procesos y prácticas que se desarrollan en el Profesorado de Música. A continuación presentamos los avances del proceso de investigación en cuanto al enfoque teórico metodológico y algunas preguntas en prospectiva sobre la temática objeto de indagación.

El proceso de investigación: avances, sistematización y reflexión

En el primer momento de la puesta en marcha del proyecto^[3] asumimos como tarea la profundización del marco teórico que sostiene la pesquisa. Para ello recuperamos algunas categorías que provienen del campo de la *semiología musical* y de las *ciencias de la educación*, en tanto nos permite complejizar y profundizar el análisis sobre la temática.

De ahí que, posicionándonos desde la perspectiva de la *semiología musical*, Nattiez y Padilla (2000), Tagg (1982), Mendivil (2016), comprendemos la música como un lenguaje portador de sentidos, es decir, la música en tanto obra de arte, no solo es una estructura de sonidos, sino que los sujetos que intervienen de una u otra manera (componiendo, tocando, cantando, bailando, escuchando, etc.) le otorgan sentidos, se construyen identidades, formas y maneras de comprender el mundo, que determinan a su vez la manera en que transitamos el mismo. Consideramos que la música siempre aparece en un contexto, y por ello posee una identidad social, cultural, institucional e histórica propia. No es pura en sí misma sino producto de una *hibridación* entre los diferentes sujetos y significaciones. Esas significaciones quedan expuestas a través de diferentes mediaciones. Una de ellas es la elección de un repertorio, el cuál implica necesariamente una reflexión sobre su significación: *¿Por qué la elección de un repertorio sobre otro? ¿Qué significaciones se quieren brindar a través del mismo? ¿Qué identidades se evidencian? ¿Qué pasa en el encuentro entre música y sujeto?* En esta dirección, interesa pensar como los modos de hacer música, el repertorio y los sentidos que este porta, los modos de abordaje que de allí surgen configuran un campo para el diseño de propuestas de enseñanza, enfatizando siempre un abordaje de prácticas situadas, que están atravesados por las propias biografías personales pero también por los disímiles modos en que las trayectorias formativas interpelan esas trayectorias.

En esta línea, en los espacios de la Formación Pedagógica y la Formación en la Práctica Profesional Docente se conforman una trama donde los estudiantes se posicionan como actores que habitan y comienzan a reconocer las distintas “culturas escolares” (Rockwell, 2007),

construyen sentidos y saberes sobre la enseñanza de la música; pero que además están interpelados por sus propias biografías –personales, musicales, escolares- que desarrollan fuera del ámbito del Conservatorio. Estas, aparecen en la voz de los estudiantes a través de las diferentes producciones académicas que se comparten en el Congreso Rondó de Experiencias. Parafraseando a Lagarralde (2021) entendemos al Rondó como apuesta institucional que permite resignificar las experiencias y saberes que construyen cada uno de los actores e instituciones involucradas en un proceso formativo que va más allá del aula y de la propia institución: pensar la formación en clave colectiva, en tanto debates que se co-crean junto a otros/as, que nos contiene en torno a una agenda cuyo leitmotiv es la formación docente.

En esta línea siguiendo a Edelstein (2011) entendemos a las prácticas de enseñanza desde una mirada multireferencial significadas como prácticas sociales e institucionales, que se desarrollan en contextos socio-históricos concretos. Sostenemos al igual que Edelstein (2008) que detrás de todo proceso de enseñanza existe una intención explícita de mostrar algo, desde un punto de vista y una manera de mostrar. Para ello, se torna objeto de atención las decisiones tomadas por los estudiantes en sus planificaciones con respecto a los procesos de transmisión, las formas de relación con el conocimiento construidas, la organización de tiempos, espacios, recursos, actividades y explicaciones. Reconocemos en esta articulación interdisciplinaria, la posibilidad que los estudiantes encuentren referencias para la construcción de sus posicionamientos como futuros docentes de música, asumiendo que esta articulación enriquece conceptos, miradas y recursos que los estudiantes construyen en las propuestas de actividades artísticas y pedagógicas.

En concordancia con Camilloni (2007) en el proyecto de investigación nos interesa abordar las prácticas de enseñanza desde las dimensiones: explicativas (es decir, aquellas interpretaciones sobre los efectos en las prácticas de enseñanza, las trayectorias de los estudiantes y los marcos institucionales donde ellas se despliegan), descriptivas (los contextos institucionales, sociales y culturales en que se ponen en juego en las prácticas de enseñanza, así como los modos de organizar y reflexionar sobre la misma) y prescriptivas (en la puesta en marcha de propuestas didácticas que buscan trabajar con la articulación entre lo específico y lo general de la educación musical).

A modo de cierre: preguntas para mirar el Rondó de Experiencias

Nos encontramos en estos momentos, como equipo de investigación desarrollando los siguientes ejes de trabajo: Compilación y clasificación de documentos “Rondó de experiencias” 2022; Elaboración de los instrumentos de entrevistas. El trabajo de campo se realizará durante el segundo semestre del calendario académico 2023 en segundo, tercer y cuarto año del Profesorado de Música. Finalizamos el escrito compartiendo algunas preguntas que nos sostienen en el proceso de investigación: ¿Cuáles son los diálogos que se construyen entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico- didáctico en la formación de docentes en artes? ¿Qué sentidos y supuestos acerca de la formación docente se ponen en juego? ¿Cómo se configura el Rondó de Experiencias en tanto dispositivo situado en el encuentro entre trayectorias formativas?

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En el saber didáctico. - Carabetta, Silvia (2014): Ruidos en la educación musical, Editorial Maipue, Buenos Aires.

Edelstein, G. y Salit, C. (2008) Módulo práctica docente. Programa de capacitación docente a distancia. UNLA. Bs. As. Cap. 1.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.

Legarralde, M. (2021) Clase 25: Los debates actuales sobre la formación docente en América Latina. Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Mendivil, J.I (2016): En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas, Gourmet Musical Ediciones, Buenos Aires.

Padilla, A. (2000): El análisis musical dialéctico. Revista Del Instituto Nacional De Musicología Carlos Vega, Año 3. N° 6(1°).

Rockwell, E. (2007): Huellas del pasado en las culturas escolares. Signs of the Past in School Cultures, Revista de Antropología Social 175 ISSN: 1131-558X., 16 175-212 Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.

Tagg, Ph. (1982): Analysing popular music; Theory, method and practice, Editor Prensa de la Universidad de Cambridge, Cambridge.

[1] El proyecto está conformado por un equipo interdisciplinario integrado por docentes del Campo de Formación Pedagógica, Campo de Formación Disciplinar Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente.

[2] El Rondó de Experiencia es un proyecto institucional del Conservatorio de Música Félix T. Garzón. Se lo entiende como espacio de encuentro, reflexión e intercambio de experiencias educativas musicales entre estudiantes y docentes de distintos Institutos de Formación Docente y Universidades de la provincia.

[3] De marzo a junio de 2023.

Formación docente y construcción de saberes en Red: relatos de experiencias para la investigación pedagógica

Dávila, Paula (UBA-FFyL-IICE), paulavdavila@gmail.com

Yanina Caressa (UBA-FFyL-IICE), ycaressa@gmail.com

Gladys Zarenchansky (UBA-FFyL-IICE), gladysizaren@gmail.com

Palabras clave: investigación pedagógica-formación docente-relatos de experiencia

Contenido

En esta ponencia nos interesa problematizar una experiencia de intervención político-pedagógica, de formación docente y de investigación pedagógica que viene siendo desplegada por un programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires desde hace más de una década: la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. En líneas generales, se trata de una iniciativa dirigida a involucrar activa y participativamente a los docentes en la construcción reflexiva de sus saberes a través de la documentación narrativa de sus experiencias pedagógicas,

La narrativa (auto)biográfica ha venido expandiéndose en el campo pedagógico y esto ha provocado que otros modos de pensar y hacer la formación o el desarrollo profesional de docentes comiencen a disputar sentidos en torno de ellos. Se genera así una interrupción, no sólo teórica y metodológica sino profundamente epistemológica y política (Suárez, 2020), en tanto que empiezan a ser pensados -y desplegados- en íntima relación con unos procesos de un modo particular y específico de hacer investigación educativa y que llamaremos aquí, junto con Contreras (2010), investigación pedagógica.

Como efecto de esta expansión (Porta, 2021), cada vez más investigadores, cuyo interés se ha enfocado en el campo de la formación, usan para sus estudios recursos metodológicos y técnicas (auto)biográficas y narrativas.

El diseño y la puesta en marcha de estrategias y dispositivos de formación orientados a la producción de narrativas pedagógicas se han propagado sostenidamente en nuestro país (Suárez y Dávila, 2018). En los últimos quince años, la legitimación que supuso la reforma de los diseños curriculares para la formación docente inicial en distintas provincias argentinas -y la consiguiente institucionalización de prácticas que involucran a estudiantes y formadores en procesos de reconstrucción narrativa (de sus propias biografías escolares y de sus experiencias en los primeros pasos en el campo de la práctica docente- dieron un impulso inusitado para recuperar reflexivamente las prácticas docentes en el contexto de su producción, a partir de la escritura de relatos pedagógicos.

A su vez, distintas universidades nacionales han venido examinando las potencialidades, los alcances y los límites de las narrativas de experiencia como dispositivo que promueve la indagación reflexiva y la documentación narrativa de las experiencias para la construcción y recreación de saberes pedagógicos: diversas estrategias de investigación-formación-acción co-participadas empezaron a circular como alternativas factibles que disputan sentidos a los modos convencionales, bancarios, de capacitación, fomentando la conformación de colectivos y redes de docentes que, en el marco de relaciones horizontales y de empatía, indagan sus prácticas y discursos a partir de modalidades de auto y co-formación entre pares (Suárez, 2007 y 2017), en que quienes los integran pasan de ser considerados como “objetos” de investigación educativa, sino como sujetos de indagaciones orientadas por el propio interés de saber. En ellos, la participación y la conversación abre otras puertas a pensar políticas de conocimiento que los

reconocen como sujetos de saber, de experiencia y discurso y como co-partícipes en los procesos de producción, de circulación y recepción de conocimiento.

Estas modalidades poco ortodoxas de organización en el campo de la academia han impulsado la configuración de redes de co-investigación, de colectivos de docentes e investigadores encaminados a generar, consolidar y proyectar espacios y tiempos que den lugar a intercambios en relaciones no jerárquicas, donde saberes plurales, producidos desde una pluralidad de experiencias y sujetos, puedan reconocerse, conversar y construir conocimientos que de otro modo no podrían haberse producido.

En este sentido, la *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (Red)*, en la que involucramos gran parte de nuestra tarea como profesoras, investigadoras y extensionistas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y en la que venimos poniendo en marcha y estudiando sistemáticamente las narrativas de experiencia como dispositivo de investigación pedagógica y de desarrollo profesional, puede ser contemplada como parte de este movimiento plural de experimentación teórica, metodológica y política para la intervención en el campo de la formación docente y de la pedagogía (Suárez, Dávila, Argnani, Caressa, en prensa).

La ponencia ofrece en primer lugar, una descripción de los procesos de investigación, extensión y docencia que se vienen condensando y entramando en la Red, desde hace más de una década. Luego, se centra en el dispositivo metodológico que en la Red se despliega a partir de una serie de ejercicios narrativos y autobiográficos para que las y los docentes participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica profesional y para que esas formas de interpretación del mundo escolar y del oficio de enseñar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio, siguiendo objetivos de co y con-formación. Asimismo, dedicaremos una parte de la misma a describir la participación que nuestra Red tiene en las acciones que llevan adelante otras redes de docentes investigadores del país y de la región con la intención de construir “redes de conocimientos” con otros colectivos.

Por último, en busca de convidar algunas reflexiones finales -siempre en reconfiguración- nos interrogaremos acerca de la posibilidad de construir otra pedagogía de la investigación y la extensión universitaria que las piense como dimensiones articuladas de las prácticas académicas de las y los profesores y en constante conversación con sujetos y experiencias de territorios múltiples y cambiantes.

Referencias bibliográficas

Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Porta, Luis. (2021). Seis interludios autobiográficos | Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-14.

Suárez, Daniel; Dávila, Paula; Argnani, Agustina; Caressa, Yanina. (en prensa). Relatos de experiencias en red para la investigación pedagógica. *Revista del IIICE*, 53 (enero-junio 2023).

Suárez, Daniel. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc.

Suárez, Daniel. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209.

Suárez, Daniel y Dávila, Paula. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 350-373.

Suárez, Daniel. (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. Araújo y Erbs (Orgs.). *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências*. Paco Editorial.

Dispositivos que abren diálogos intrainstitucionales para seguir pensando la formación de docentes de nivel inicial y primaria

Emilce Gutiérrez, Universidad Nacional del Sur, gemilester@gmail.com

Miriam Antónanzas, Universidad Nacional del Sur, miriamantonanzas@gmail.com

Palabras clave: dispositivos, acompañamiento, formación, complejidad docente, reflexión

Contenido

En los tiempos que transitamos nos urge, como docentes formadoras e investigadoras, revisitarse el vínculo dialéctico entre teoría y práctica de manera situada y pensar la formación desde la complejidad del acto pedagógico entendiendo que cada vez se manifiesta y visibiliza más provocante y demandante; lo que requiere de nuevas lecturas, intercambios y modificaciones de las propuestas didácticas y pedagógicas que buscan, justamente, formar para transformar la realidad de manera significativa para las estudiantes en formación, las instituciones y actores que allí se alojan; sin descuidar que la centralidad de la enseñanza para la cual formamos está enfocada en las infancias singulares que conviven en las aulas y salas de nuestro sistema educativo.

Para dar respuesta a las demandas ante la complejidad que se nos presenta, es fundamental la indagación y la investigación situada, a partir del análisis de diversos dispositivos que se ponen en juego y generan el encuentro entre formación y práctica docente a través de acciones,

decisiones y la construcción fundada de las mismas. La investigación in situ nos permite investigar acerca de nuestras prácticas en el momento que se producen. A decir de Schön (1992), el conocimiento está en la acción y al poner la intencionalidad en ello promovemos, una práctica reflexiva, que repercute irremediabilmente en las decisiones construidas, en la forma en que se intentan solucionar los problemas y/o emergentes que surgen, en las intervenciones pedagógicas que se necesitan realizar atendiendo a políticas de cuidado y derechos, a la utilización de diversas estrategias y metodologías para innovar, provocar, interpelar. Producir saberes desde esta perspectiva nos ubica en una construcción dinámica, nos sitúa sobre una arena móvil de permanente confrontación y pugna hegemónica, teórica, cultural, ética y política (Arfuch, L., 2005) al pensar en la construcción identitaria que realizamos como docentes, en los procesos de subjetivación y la transformación que deviene ante dicha complejidad repercutiendo en las prácticas, sujetos e instituciones involucrados en los procesos de formación para el nivel inicial y primario.

En este sentido, en el marco de los Proyectos de Investigación “Los dispositivos de formación en la práctica: articulaciones y vinculaciones intra e interinstitucionales” que analiza prácticas del Nivel Primario y, “El derecho a la educación en el Nivel Inicial: políticas, instituciones y sujetos”, que analiza prácticas institucionales y docentes en torno a programas y políticas que tienden a garantizar el derecho a la educación en el Nivel Inicial; y como docentes de Práctica Docente en ambos profesorados e investigadoras, intentamos construir diálogos y detenernos a pensar en relación a cuáles son esos puntos -planteados como desafíos a la formación de nuestras estudiantes-, que nos llevan a revisar y resignificar nuestras decisiones al pensarnos como educadoras, sobre todo al momento de atender y entender lo que conlleva, desde la dimensión ética y política.

En este sentido, una de las preocupaciones que se torna un eje central en los ámbitos por los que transitamos se vincula a ¿Cuáles son las alternativas, intervenciones didácticas y pedagógicas, dispositivos con sentido formativo más pertinentes para acompañar a nuestras estudiantes? ¿Qué cuestiones políticas y éticas se ponen en juego al momento de pensar en la legitimidad de estas alternativas? ¿Qué responsabilidades estamos asumiendo al momento de plantear la formación desde este lugar, más allá de la propuesta de los planes de estudios (2009) de ambos profesorados que, en unos pocos años parecen, de otros tiempos? ¿Qué nuevas autorizaciones vamos construyendo como forma de dar respuestas a las necesidades y emergentes con los que nos enfrentamos en la formación, y que desafían a las estudiantes en las prácticas en terreno?

La indagación, la escucha del contenido de las voces estudiantiles y la mirada sobre las diversas situaciones que se van presentando, nos permiten decidir y actuar para dar respuestas a las inquietudes y aproximarnos al análisis de la realidad, de manera que no solo sea significativo para ellas, sino para nosotras como docentes formadoras y podamos intervenir desde un análisis multidimensional. Estas decisiones, nos convocan a establecer acuerdos intra e interinstitucionales y desarrollar de dispositivos de acompañamiento a la formación que alojen dichos acuerdos, favorezcan la construcción de saberes y experiencias, los pongan en tensión y promuevan la reflexión acerca de cómo estamos formando a las nuevas generaciones de profesores de ambos niveles. Así, colaboramos en la construcción de confianza para

desempeñarse en los nuevos escenarios y sentirse “preparadas” o con la suficiente responsabilidad educativa como para desplegarse y tomar las decisiones, que dicho escenario demande; entendiendo que no podemos anticipar todo que sucederá en un futuro inmediato.

Desde los intercambios y observaciones que se dan en el marco de la investigación hemos venido construyendo algunos debates comunes que tensionan con el contenido e intencionalidad de la formación, al respecto: ¿Cómo abordamos y planificamos la propuesta de formación inicial, sobre todo en los últimos años, en diálogo con el desempeño profesional?, cuestión que genera nuevas tensiones en relación ante hallazgos que vamos develando respecto a las propias consistencias, miradas y posicionamientos.

Ante estas inquietudes que nos interpelan, implementamos diversos dispositivos con sentido pedagógico y didáctico y, sobre ellos investigamos para comprender sus aportes. Entre estos podemos mencionar:

- Encuentros con estudiantes graduadas y diálogos permanentes con equipos directivos y coformadoras de las instituciones asociadas con las que articulamos la formación desde los primeros años de la formación inicial.
- Clases compartidas con otras cátedras del mismo año o de otros años de la carrera (espacios de formación vinculadas a las didácticas generales y específicas, espacios de problematización acerca de la enseñanza y problemas epistemológicos que ofrecen los Ateneos, encuentros desde la mirada del arte y de la corporeidad, entre otros).
- Encuentros e intercambios con especialistas sobre temáticas vinculadas a la formación (infancia/s, políticas de derechos y cuidado, importancia de los espacios socioeducativos en el trabajo en red con los espacios formales de educación, relevancia de la coformación en los trayectos formativos del nivel, entre otras).
- Trabajo con las estudiantes en modalidad taller, a partir de los cuales se propone tomar decisiones y poner el cuerpo, problematizar acerca de situaciones comunes y no tan comunes como forma de re-conceptualizar a partir de lo transcurrido y generar procesos metacognitivos, dando lugar a la escucha atenta, activa, habilitada de manera de involucrarse, expresarse y desenvolverse fundadamente.

Estos dispositivos, nos permiten indagar acerca de la situación de complejidad en las prácticas, teniendo en cuenta los "retos formativos" a la vez que, generan lazos –puentes de pensamiento y acciones- entre cátedras e instituciones provocando la palabra, la toma de decisiones, la problematización acerca de demandas emergentes y procesos instituidos, se entran miradas y saberes, se realizan registros y se elaboran categorías de análisis, a fin de seguir aprendiendo, reconstruir críticamente experiencia y posibilitar la de-construcción de posicionamiento. A decir de Diker (2018), no solo se trata de “sacar” a las estudiantes de la universidad a las instituciones asociadas para realizar prácticas en terreno desde los primeros años de su formación inicial, sino acercar al aula de formación situaciones genuinas y construir debates que favorezcan la construcción y comprensión del oficio docente.

Para cerrar, recuperamos el sentido de las palabras de Meirieu (2016) que enlazan la intencionalidad de este relato, al decir que, cada uno como docente, contribuye, obra y pone en ello su experticia para comunicar a otros sus saberes y saber hacer más elaborados, a la vez que

ha de facilitarle la toma de decisiones para que, cuando deba posicionarse para decidir, pueda hacerlo desde las opciones personales y profesionales que considere más pertinente desde el sentido ético y político que implica.

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (Comp.) (2005) Identidades, sujetos, subjetividades. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Corral, L. (2019) Decidir en educación: una perspectiva política y poética. Santa Fe. Ediciones UNL.

Diker, G. (2019) La docencia, esa práctica indeterminada. Primer Plano. Aula Abierta. (10/09/2018).<https://aulaabierta.unahur.edu.ar/index.php/2018/09/10/la-docencia-esa-practica-indeterminada/> (consultado en abril, 2023)

Freire, P. (2008) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI, Editores.

Meiriéu, Ph. (2016) Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.

Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R y M. Negrin (comps.), Practicas y residencias en la formación de docentes. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Metodologías y discursos áulicos en el repertorio de prácticas de los profesorados de formación docente en Artes de la U.N.T.

Pablo Muruaga, Universidad Nacional de Tucumán,

pablodanielmuruaga@gmail.com

Palabras clave: Formación docente en artes; Prácticas de la enseñanza; Metodologías y discursos;

Contenido / Resumen ampliado:

El presente trabajo da cuenta de algunos avances respecto de una investigación enmarcada en el proyecto de investigación de la tesis, denominado: *Prácticas de formación docente en Artes:*

Los condicionantes que sostienen las decisiones didácticas en las carreras de la U.N.T., el cual se lleva a cabo en el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tucumán. El mismo pretende reseñar algunos datos recabados y sistematizados en relación a las metodologías y discursos que configuran y estructuran las prácticas de formación docente en artes en los profesorados de Teatro, Música y Artes visuales que ofrece la academia en Tucumán y más precisamente, puesto que en estas se inscriben las decisiones didácticas que el formador toma. En esta línea Camilloni (2016) postula que “la didáctica es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza” (p. 22).

Intentando asumir una investigación de carácter de carácter cualitativo, se recurrió, entre otras técnicas, a la observación participante en el campo, las cual pretende la obtención de datos significativos para luego analizar las estrategias, las experiencias de enseñanza, las construcciones metodológicas, los modos de intervención, la gestión de la clase y el discurso del docente.

En este marco, se tomaron algunas unidades curriculares de las siguientes carreras: profesorado Universitario en Teatro de la Facultad de Artes (F.A.U.N.T.), profesorado en Música del Instituto Superior de Música (I.S.M.U.N.T.) y profesorado de Artes Visuales que se imparte en la Escuela de Bellas Artes dependiente de la U.N.T.

Objetivando la clase que, al decir de Marta Souto, “se plantea...como un campo de problemáticas que es objeto de estudio de la didáctica, que no es el único, pero si es relevante” (Souto 2010 p. 121) se pueden advertir algunos aspectos comunes en el repertorio de prácticas de los formadores:

- Organización y estructuración de la clase
- Subyacencia de supuestos vinculados al arte y a la enseñanza
- Discurso de los formadores
- Formatos didácticos y metodologías/dispositivos

En términos de organización de la clase, se advierte en general una planificación que procura momentos de apertura en donde se inicia con la presentación del tema, para luego desarrollarlo a través de diversos recursos que enfocan y problematizan el contenido intencionalmente. El cierre de las clases no siempre se circunscribe en un repaso o una revisión de lo abordado, pero si se aprecia un intercambio muy interesante entre los estudiantes y el profesor que puede inferirse, como prioritario para el formador por la riqueza que este habilita en términos de construcciones dialógicas.

En algunos casos, en la instancia de inicio de la clase, se proponen dinámicas breves que luego se asocian al contenido que se aborda, con el fin de reseñar "el hacer y el pensar esos saberes", desde el desafío de ejercitar y reflexionar a partir de procesos metacognitivos propios de los

espacios de las didácticas por la naturaleza misma de la unidad que implica un análisis de la clase en la clase misma.

En otros casos el inicio de la clase está signado por la pregunta a los alumnos acerca de cómo les fue con la actividad que debían realizar para esa clase, invitando a los estudiantes a exponer dudas, consultas, recorridos, estrategias o resoluciones posibles que lograron plasmar en la producción realizada.

En relación a la subyacencia de supuestos vinculados al arte y a la enseñanza, los formadores adhieren a discursos y concepciones que revelan en gran medida lealtad al nuevo paradigma que considera a la educación artística como un campo de conocimiento, que atiende a problemáticas y saberes propios vinculados a la producción, la apreciación y la contextualización de acontecimientos, hechos y producciones estéticas y a objetos de la cultura de carácter artístico y comunicacional. En esta línea, los supuestos que argumentan los formadores se pronuncian a favor de los lineamientos curriculares y prescriptivos que posicionan al campo del arte como aquel que está conformado al menos, por cinco lenguajes artísticos o formatos simbólicos, con las especificidades que cada cual advierte desde elementos y códigos propios y constitutivos de cada disciplina artística.

Al mismo tiempo, los formadores promueven y legitiman el valor de la “experiencia estética” en términos de vivencias significativas que atraviesan la práctica cognoscitiva del sujeto que aprende, transformando las construcciones anteriores y fundando nuevos conocimientos, que son adquiridos por haber transitado e internalizado estos nuevos saberes. Uno de los comentarios de una formadora fue: *el docente debe priorizar la experiencia, ofrecerla, luego se amplía el universo cultural del sujeto*. Según John Dewey “experimentar, como respirar, consiste en un ritmo que alterna interiorizaciones y exteriorizaciones. Su sucesión forma un ritmo debido a la existencia de intervalos o períodos en los cuales una fase cesa mientras la otra está latente y se prepara (Dewey 2008 p.64)

En lo que concierne al discurso de los formadores que gravita en el aula, el relato de los formadores deja entrever las recurrencias las cuales evidencian una adhesión en todas las carreras, a un marcado enfoque didáctico que prioriza el diálogo, las preguntas, la experiencia, el fomento para la innovación, la investigación, la creatividad, la diversidad y la democratización. Al mismo tiempo, los formadores promueven la circulación de la palabra desde posiciones que favorecen y propician ese contrapunto dialéctico que enriquece las construcciones experienciales.

En todos los casos se advierten propuestas y argumentaciones que tienen como soporte conceptualizaciones de teóricos e investigadores del área y de la educación artística. Asimismo, una recurrencia marcada en todos los formadores son los relatos autoreferenciales que postulan, puesto que estas biografías profesionales le son funcionales y útiles en la clase por suponer que aportan para ejemplificar, referenciar o dar cuenta de alguna acción o selección didáctica. En otro plano, las referencias a la evaluación formativa o procesual son múltiples y reiteradas en las tres carreras, dejando así en evidencia la ideología de los formadores. Esta explicitación

asume su forma al señalarse algunas reflexiones que se realizaron al analizar situaciones de clases que objetivaban las prácticas y las metodologías para la evaluación.

En lo que respecta a los formatos didácticos y metodologías o dispositivos para el abordaje de los contenidos, en casi todas las clases se abre con dinámicas breves que luego objetivan para poner en diálogo con los saberes que se construían. En otros escenarios educativos, el interrogante como disparador del debate o la discusión era una constante. También forman parte del repertorio metodológico la reflexión sobre la práctica misma, el análisis profundo de narrativas y de prácticas junto a la problematización de conceptos en potenciales contextos poniendo en tensión los posicionamientos abordados.

En espacios como el taller de rol docente o en las asignaturas que se enfocan en la práctica, el formato “taller vivencial” posibilitaba la praxis, entendida esta como “la unidad dialéctica acciónreflexión, práctica-teoría” (Freire 2006 p. 30), la cual era generada por el formador desde una marcada intencionalidad pedagógica que se orientaba hacia la construcción de saberes que buscaban la proyección y el uso del conocimiento en acción en el marco de situaciones reales, de decir desde la educación experiencial (Camilloni 2016 p. 27). Asimismo, el ejercicio de la producción y la reflexión grupal era parte de la composición del diseño que configuraba la propuesta formativa del docente formador. Finalmente, las observaciones permitieron corroborar la priorización de itinerarios reflexivos para la planificación de una propuesta didáctica que develaba los modos de concebir, estructurar y ofrecer una clase pensando cada una de las etapas, implicancias y posicionamientos que estas asumen.

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. W. de (2016). *La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario*. En Revista +E versión digital, (6), pp. 24-35. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Camilloni A. (2016) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós

Souto M., Camilloni A. y otras (2010) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires Paidós

Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo XXI

Dewey J. (2008) *El arte como experiencia*. España. Paidós

El paso de estudiante a profesor narrado en primera persona.

Mariana Gianotti, Universidad Nacional de Río Cuarto, marigianotti@yahoo.com.ar

**Débora Cavallone Marcos, Universidad Nacional de Río Cuarto,
deboraandreacavallone@gmail.com**

Palabras clave: Educación Especial – Formación Inicial – Práctica de Residencia Docente

El trabajo presentado forma parte de un Proyecto de Innovación e Investigación para la Mejora de la Enseñanza de Grado gestado desde la asignatura Práctica de la Educación Especial del Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que busca hacer efectivos procesos de integralidad entre docencia, investigación y vinculación interinstitucional desde las voces de las practicantes que atraviesan el paso de estudiantes a docentes en un contexto peri-pandémico condicionante, desafiante y a veces incierto.

La experiencia de residencia docente en una institución externa a la universidad-centro de formación, es parte del trayecto de experiencias que conforma el proceso de formación inicial de los y las profesionales en Educación Especial. Llegar a “las prácticas” es un desafío en sí mismo que implica la organización de múltiples aspectos que trascienden la vida académica de los y las estudiantes que se ven invadidos e invadidas por sentimientos de incertidumbre, expectativas, temores e inseguridades respecto de lo aprendido, de sus aptitudes y de sus actitudes.

Los y las estudiantes que transitaban los últimos dos años de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia, vieron condicionada e interrumpida la interacción con las instituciones y los sujetos que las habitan. En su paso por las asignaturas que componen el plan de estudios, incorporaron otras herramientas de acercamiento (mediado por pantallas y condicionado por el distanciamiento social), de acceso al conocimiento y de construcción de vínculos interpersonales e interinstitucionales que nos exigen la revisión y la previsión de nuevas estrategias que acompañen el proceso de retorno de estos/as estudiantes, que vieron modificados sus recorridos y que debieron encontrar otros recursos para sobrellevar la continuidad de sus trayectos formativos.

En este sentido, se hace evidente la urgencia de avanzar en procesos de investigación – acción – participativa que contribuyan a la generación de conocimiento situado en torno a las necesidades y potencialidades de este grupo de estudiantes al momento de afrontar la experiencia de las prácticas en instituciones del medio. Los procesos de reflexión (antes, durante y después de la experiencia) y de escritura académica, se consideran constitutivos de la formación en y sobre las prácticas. El diálogo sobre lo vivido y sobre lo sistematizado en la escritura ofrece elementos para resignificar lo vivenciado a la luz de los marcos conceptuales abordados y con los condicionantes del contexto situacional.

En el marco de la asignatura entendemos a las prácticas de residencia como un momento clave en la formación, una etapa fundamental y de fuerte impacto en la socialización profesional de los y las futuros/as profesionales de la educación especial. Prácticas que implican por un lado, el aprendizaje y la puesta en acción de saberes disciplinares, didácticos, organizacionales, sociales y pedagógicos y por otro, la interacción e incorporación de las reglas y de la ética de la profesión que se está aprendiendo. En este sentido, consideramos importante la articulación y la reflexión conjunta con otros espacios disciplinares.

Coincidimos con Souto M. (2016) cuando define a la formación como trayecto de subjetivación y des-subjetivación y como proceso transformador en el que “se conjugan lo racional, lo emocional y lo corporal; lo subjetivo y lo social; con lo político y lo ético”.

Si bien la asignatura se organiza en torno al fortalecimiento de lo aprendido, a la incorporación de nuevos marcos conceptuales y al fundamental paso de estudiante a docente en un proceso paulatino de maduración; mucho de lo que ocurre durante las prácticas se cimenta en experiencias de acercamiento a instituciones y de construcción de vínculos generados a partir de la propuesta de otras asignaturas (previas y/o simultáneas) y de las huellas de la propia biografía escolar – educativa vivida.

Ante esto, nos interesa reflexionar en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se producen los procesos de paso de estudiantes a profesores, de aprendices a enseñantes y de la universidad a las instituciones de práctica? ¿Qué pueden hoy los y las estudiantes que transitan las prácticas? ¿Qué pueden las instituciones? ¿Cómo acompañamos en los procesos de construcción de identidad profesional que se ponen en crisis durante los últimos años de la carrera? ¿Cómo se reconfiguran – en épocas peri-pandémicas- los procesos de vinculación y anclaje institucional necesarios en el desarrollo de las prácticas de residencia?

En el marco de un proceso de investigación interpretativa – cualitativa que pretende la mejora de los procesos de enseñanza y la puesta en valor de la experiencia individual para generar categorías que contribuyan a la generación de teorías situadas, utilizamos narrativas autobiográficas para avanzar en la comprensión del paso de estudiante a profesor, de aprendiz a enseñante y de la universidad al centro de práctica, dando voz a tres mujeres cuyas trayectorias estudiantiles se caracterizan por el hecho de sortear obstáculos y a las cuales la enseñanza remota de emergencia producto de la pandemia les habilitó posibilidades de avanzar en sus procesos de formación y resignificarlos. Hacemos eje en la autobiografía escolar para comprender procesos de elección de la carrera Profesorado en Educación Especial de forma contextualizada e historizada.

Al decir de Sautu (2005) el texto narrativo tiene el objetivo de reconstruir -desde el actor- situaciones, contextos, comportamientos, percepciones y evaluaciones. Esta reconstrucción recoge la experiencia tal como fue procesada e interpretada por el protagonista y es filtrada por sus creencias, actitudes y valores, que a la vez son ubicados social e históricamente. “Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (Bolívar, 2002: 3)

El proceso reflexivo (hermenéutico) implica el retorno sobre la experiencia con procesos de objetivación y subjetivación, conceptualización y teorización sobre las prácticas situadas y desde la perspectiva de quién las ha vivido, que habilitará procesos de mejora en la enseñanza.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2002) ¿De nobisipsissilemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4. Consultado en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Souto, M (2016) Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la Formación Docente. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

Soutu, R. (2005) Todo es teoría. Objetivos y Métodos de Investigación. Lumiere. Buenos Aires. Argentina.

Mesa 17

La ESI como dispositivo disruptivo en la organización curricular disciplinar. Mecanismos de institucionalización en la escuela secundaria de Córdoba

Anahí Oviedo, UNC, aoviedo@mi.unc.edu.ar

Palabras clave: ESI, Dispositivo de institucionalización, escuela secundaria.

Resumen ampliado

Entre los reordenamientos curriculares producidos durante los últimos quince años en la escolaridad secundaria, se destaca la incorporación de la ESI, que constituye un campo de problemáticas amplio, que ha sido abordado desde diferentes regulaciones jurídicas. La ley N°26.150, vigente desde octubre de 2006 en todo el país, instituye jurídicamente el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y establece que todos los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo obligatorio, tienen derecho a una educación sexual integral en los establecimientos educativos.

Esta ley representa un punto de inflexión en cuanto al abordaje de la educación sexual en el territorio nacional, buscando complejizar modelos tradicionales de enseñanza de corte moralizante y/o biomédico (Morgade, 2006, 2011)^[1]. La ESI, a la vez que se configura como un derecho a ciertos saberes y experiencias de los estudiantes, es portadora de desafíos didácticos, al presentarse como contenido complejo e integral que atraviesa los diferentes espacios curriculares y que, al mismo tiempo, aloja controversias en las historias y los cuerpos de quienes enseñan y aprenden.

Las políticas como la ESI articulan principios de la macro política (lo legal, pedagógico y curricular prescriptivo) y la micro política curricular, institucional y didáctica del aula. Por ello, adquiere relevancia indagar formas de recontextualización (Bernstein, 1994, 1996) o curricularización de los saberes producidos en torno a la Educación Sexual Integral y su institucionalización en tramas escolares y prácticas de enseñanza (Gutiérrez y Uanini, 2019).

En la Provincia de Córdoba, la ESI no se establece como espacio curricular específico dentro de la escuela, sino que es promovida como contenido *transversal*^[2]. La propuesta ministerial de este tipo de abordaje en todos los espacios curriculares de la escuela secundaria, propone particulares desafíos en cuanto a su desarrollo desde las propuestas de enseñanza, debido a que

presupone hacerle un doble lugar, al interior de la propia disciplina, y en el marco del trabajo con otros espacios curriculares e institucionales. En este sentido, la ESI se va configurando de manera dinámica entre talleres, jornadas especiales, proyectos de integración curricular por áreas y en cada asignatura, exigiendo un abordaje intra, trans e interdisciplinar.

Los principales ejes^[3] para el desarrollo transversal e integral de la ESI, establecidos por el Consejo Federal de Educación, presentan además una lógica disruptiva dentro de un diseño curricular organizado por disciplinas en tanto las políticas educativas promueven hacer lugar a las emociones y afectividad de estudiantes, resignificando y reposicionando a la sexualidad como problemática de interés social. Se habilita así, el abordaje público de dimensiones consideradas tradicionalmente privadas, en diálogo con la consigna feminista “lo personal es político” y desde una perspectiva de derechos. A partir de la ESI, la escuela permite e incentiva curricularmente “escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido” (Rancière, 1996), hacer lugar a historias, relatos y dimensiones subjetivas que permanecían afuera y/o en los márgenes de la escuela, integrando lo que podemos denominar como “currículum oculto” (Jackson, 1968).

En este trabajo me propongo indagar sobre características, desafíos, mediaciones y/o negociaciones curriculares y didácticas de la ESI en la escuela secundaria de Córdoba en tanto contenido transversal, analizando entrevistas realizadas a docentes que han participado del proyecto provincial iniciado en agosto de 2022 denominado “Dispositivo de institucionalización de la ESI” en la educación secundaria, dependiente del Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

El dispositivo se presenta como una propuesta de acompañamiento sostenido a ciertas escuelas -en esta primera instancia participan 64 escuelas públicas de distintos puntos de la Provincia-, a través de “facilitadoras/es”, con el fin de “fortalecer la implementación de la ESI”^[4]. Me propongo conocer, presentar y analizar la construcción de ese dispositivo a través de sus aspectos organizativos y formales, a la vez que conversar con facilitadoras y docentes de las escuelas donde realizan su acompañamiento, buscando responder a los siguientes interrogantes: ¿por qué se crea el Dispositivo de institucionalización? ¿Cuáles son los modos de integración curricular que en torno a la ESI vienen sosteniendo las y los docentes? ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos que pueden señalar para implementar la ESI transversalmente? ¿Qué lugar y sentido ocupa la ESI en el currículum escolar?, ¿esto se ha transformado con la “llegada del dispositivo”?, ¿de qué manera? ¿Cuáles son las referencias curriculares de docentes al momento de planificar de manera articulada, transversal, areal y/o interareal, las propuestas de enseñanza sobre ESI? ¿De qué manera opera el Dispositivo entre las prescripciones de los documentos curriculares y las prácticas de enseñanza?

Esta ponencia se inscribe en la etapa inicial exploratoria de estudio de campo para la Tesis de Maestría en Investigación Educativa con mención Socio antropológica del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), desarrollada con una Beca de Maestría de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) radicada en el CIFYH.

Referencias bibliográficas

Bernstein, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.

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

Ferrucci, Verónica [et al.] (2021). La Educación Sexual te atraviesa sí o sí. Currículum, climas afectivos y zona de confort en el trabajo con la ESI. En *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. (Comp: M. Álvarez y G. Giamberardino). UNICEN.

Gutiérrez, Gonzalo y Uanini, Mónica (2019). Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: La relación con el saber en la escuela secundaria. Proyecto de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba para el periodo 2020-2023. Categoría: Consolidar. Resolución SeCyT 233/20.

Jackson, Philip W. (1968). *La vida es las aulas*. Morata (2001). Publicación original: 1968.

Morgade, Graciela (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. En *Novedades educativas* (nº 184, abril 2006, pp. 40- 44).

Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

Rancière, Jacques (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.

[1] Aunque en la actualidad dichos modelos coexistan y persista un predominio de una perspectiva biologicista en la enseñanza de la ESI (Ferrucci et al., 2021).

[2] El Diseño Curricular de la Provincia define trece *Transversales* que sintetizan temas y problemas sociales complejos y saberes emergentes a desarrollar de manera integrada por las distintas áreas de conocimiento, ellos son: Sexualidad Integral; Violencia de género; Consumo de drogas; Patrimonio cultural y memoria colectiva; Medios y TIC; Interculturalidad; Derechos Humanos; Salud y calidad de vida; Consumo y ciudadanía responsable; Cooperación, asociativismo y solidaridad; Cultura vial; Ambiente; y Convivencia. Ref: <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Presentaciones/TRANSVERSALES-final.pdf>

[3] El Consejo Federal de Educación definió cinco ejes conceptuales de abordaje obligatorio en todas las escuelas: Cuidar el cuerpo y la salud; Valorar la afectividad; Garantizar la equidad de género; Respetar la diversidad; y Ejercer nuestros derechos. Resolución del CFE N° 340/18.

[4] Nota de presentación del Dispositivo disponible en: <http://programaesicordoba.blogspot.com/>

A capa y espada. Disputas, reescrituras y climas afectivos en torno a la implementación de la ESI en espacios específicos de escuelas de Paraná

Martina Kaplan, (INES/UNER-CONICET), kaplan.martix@gmail.com

Palabras clave: educación sexual, giro afectivo, política educativa

Contenido

La siguiente ponencia se enmarca en el proyecto de tesis doctoral titulado: “¿Qué se dice y se hace en materia de educación sexual en Entre Ríos? Estudio acerca de la implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en escuelas secundarias” y que busca conocer el devenir de esta política educativa en perspectiva provincial, recuperando y analizando sentidos que circulan en distintos niveles (políticas provinciales, autoridades y docentes) respecto a los contenidos, enfoques y modelos de educación sexual, así como las distintas interpretaciones sobre cómo poner esta política educativa en acto.

Desde la sanción de la Ley 26.150 a la actualidad, se han multiplicado las modalidades de implementación de la ESI, así como los agentes que intervienen en este proceso. En el trabajo investigativo que guía mi proyecto de tesis, tomo como universo de indagación aquellas escuelas secundarias de la ciudad de Paraná donde funcionan o funcionaron Espacios Específicos de ESI (de ahora en adelante EE – ESI). Bajo este formato, las escuelas cuentan con un tiempo, espacio, recursos y agentes designados para llevar adelante encuentros de ESI de manera sistemática y regular. La bibliografía respecto de estas experiencias es acotada. Entre los antecedentes pueden mencionarse el artículo “Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo” (2008), de Graciela Alonso, Gabriela Herczeg y Ruth Zurbriggen, quienes documentan una experiencia en la provincia de Neuquén. En la ciudad de Paraná, la publicación de “ESI talleres de cuerpo en juego” de Mariana Páez (2020), refleja la experiencia de la escuela Normal, que incorporó talleres a través de la creación de un programa de la UADER.

En Entre Ríos, la existencia y sostenimiento de EE - ESI en escuelas secundarias se vincula con decisiones que se toman a escala de la territorialidad escolar. Directivxs, asesorxs pedagógicxs, docentes y talleristas, gestionan recursos que la provincia puso a disposición a partir de paradigmas educativos que buscaron ampliar los márgenes de autonomía de las escuelas secundarias, de manera de llevar adelante proyectos que se ajusten a las necesidades de cada territorio. Entre ellas, principalmente se recurre a los “formatos complementarios”, una posibilidad administrativa habilitada desde 2011 que implica que las escuelas lleven adelante propuestas que reciben horas de trabajo docente. Dado que no hay normativas que prestezcan cómo funcionarán estos espacios, las autoridades, asesorxs y docentes/talleristas que los llevan adelante imprimen su mirada acerca de qué es la educación sexual y cómo debe

ser su implementación bajo este formato. En las escuelas se dirimen cuestiones como: quiénes serán considerados con legitimidad para ser talleristas/docentes de ESI, con cuánta frecuencia se dará el encuentro con estudiantes, a qué años de la escuela será dirigido, si contará o no con una evaluación, si se propondrá el diálogo con otros espacios curriculares, etc. Quienes lo llevan deciden qué temáticas abordar, con qué modalidad de trabajo, cómo adaptarse o tensionar a las exigencias de la burocracia escolar, entre otras cuestiones que dan a esta forma de implementar la ESI un gran margen de reescritura y apropiación de la Ley 26.150. En esta dirección, se trata de un trabajo creativo sobre los textos normativos para su puesta en acto en la territorialidad escolar (Ball, 2016).

A su vez, recupero el concepto de “climas afectivos” (Ferrucci et. al., 2021) que hace referencia a la constitución de un espacio/tiempo que puede habilitar o inhabilitar ciertos abordajes de la ESI y que está vinculado a “qué emociones circulan, quiénes pueden expresarlas, cómo lo hacen y qué respuestas hay frente a ellas” (p. 174). A partir de entrevistas realizadas a talleristas/docentes de EE-ESI de diferentes instituciones, algunas afectaciones como el miedo o, en el otro extremo, el sentimiento de compromiso de las autoridades escolares, se revelan claves al momento de concretar y sostener los EE-ESI. Por otra parte, estas entrevistas dan cuenta de una ESI en disputa en las escuelas (Tomasini, 2019) que indica que la existencia de EE-ESI no implica necesariamente su institucionalización o las condiciones necesarias para que lxs talleristas/docentes puedan llevar adelante su trabajo.

Me propongo compartir algunas reflexiones respecto de las estrategias, sentidos y prácticas de agentes educativos que trabajan en escuelas donde funcionan EE-ESI y donde se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Algunos de los interrogantes que guiaron la indagación fueron: ¿Qué llevó a las autoridades de estas instituciones a buscar este tipo de implementación? ¿Cómo la sostienen? ¿Qué transformaciones atraviesan estos espacios cuando hay cambio de autoridades? ¿Cómo consideran la relación entre este y el resto de los espacios curriculares? ¿Qué intercambios se producen con las autoridades del nivel y del Consejo General de Educación? ¿Cómo se relacionan con discursos y acciones de otrxs actores extra-institucionales como los movimientos feministas, los sectores conservadores y funcionarixs de la provincia?

En definitiva, se busca volver los pasos sobre algunos preconceptos como aquellos que dan por sentado que los EE-ESI garantizan por sí mismos una implementación más efectiva de la Ley 26.150. En esta dirección, también se expondrán algunas reflexiones respecto a cómo dialoga este formato de trabajo con otros dispositivos y actores que fueron llegando a las escuelas: las figuras de asesores de ESI, lxs trabajadorxs del Plan de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA), el establecimiento de un calendario de actividades obligatorias de ESI, la obligación de abordar contenidos de manera transversal, etc. Por último, interesa conocer qué ocurre con los cambios de las autoridades o docentes que propusieron dar lugar a estos espacios, que no es ni más ni menos que la pregunta por la institucionalización de la propuesta.

Referencias bibliográficas

- Alonso, G. H. (2008). Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo. En G. y. Alonso, Cuerpos y sexualidades en la escuela (págs. 251-273). Buenos Aires: Paidós
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 1-19.
- Ferucci, V. et. al. (2021). La educación sexual te atraviesa sí o sí: currículum, climas afectivos y zonas de confort en el trabajo con la ESI. En: Giamberardino, G. y Alvarez, M. Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Editorial UNICEN: Tandil. pp. 163-180.
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. Educación, Formación e Investigación, Vol 5, n°8.
- Páez, M. (2020). ESI talleres de cuerpo en juego. Paraná: La hendidja.

Educación Física y género en escuelas secundarias neuquinas

Carolina Saraco, FaCE-UNCo, carolina.saraco@gmail.com

Palabras clave: Educación Física, género y Educación Sexual Integral.

Introducción

En el presente trabajo me propongo abordar los avances parciales de mi tesis^[1] de Licenciatura en Ciencias de la Educación (FaCE-UNCo). Recuperaré aquí el análisis normativo y de entrevistas semiestructuradas realizadas a profesorxs^[2] de Educación Física (EF) de la ciudad de Neuquén, para abordar los discursos acerca del género, en relación a la ESI y los grupos mixtos en las clases de EF.

Contexto provincial y normativo

Las entrevistas se desarrollaron en el contexto de progresiva implementación de un nuevo Diseño Curricular (DC) para las escuelas secundarias neuquinas, en el cual la Educación Sexual Integral (ESI) tiene un lugar central, tanto como nuevo espacio curricular, como desde la transversalidad en cada materia.

En función de ello, presentaré aquí aspectos que ha movilizado la incorporación de la ESI de manera explícita en el DC en el espacio de EF, a partir del análisis de las seis entrevistas realizadas durante el 2022.

En estos últimos 17 años en Argentina, hemos atravesado grandes transformaciones sociales producto de las luchas de distintos sectores que han dado debates en torno al género y la garantía de derechos, los cuales han sido reconocidas en el nuevo DC, delineando nuevos horizontes para la enseñanza en Nivel Medio.

Hasta el año 2022 en el área de EF se trabajaba con los “Lineamientos Curriculares provinciales de Educación Física” (2004), que definían las prácticas posibles en Nivel Inicial, Primario y Medio, y hasta el año 2021, EF constituía la única asignatura que organizaba a los cursos a partir del sistema sexo-género para el dictado de las mismas.

En el año 2015, comienza un proceso de construcción curricular para las Escuelas Secundarias (Resolución N° 1463/18), cuya implementación se proyectó de manera progresiva hasta el 2024. Para que dicha implementación fuera posible, en el área de EF, se derogó la Disposición 005/10 que establecía que las clases serían dictadas “por profesores del mismo sexo que los alumnos”, y que lxs estudiantes se agruparían por “sexo” en dichas clases.

Es a partir de la Resolución N° 1463/18 que la asignatura se transforma curricularmente y comienza a denominarse “Educación Física Integral”(EFI), sosteniendo que “las clases de Educación Física Integral serán desarrolladas en grupos mixtos de manera de propiciar prácticas corporales que fomenten el respeto por la diversidad de género y la reflexión sobre las relaciones de poder patriarcales y heteronormativas” (p.323). En este marco, se aprueba la Resolución N° 652/21 que establece que a partir del ciclo lectivo 2022 se organizan los grupos de EF por cursos y las clases comienzan a ser mixtas en 1° y 2° año, continuando con los siguientes años hasta el 2024.

Habiendo contextualizado el marco normativo y curricular en el que se desarrollan los discursos, procederé a su análisis.

Lxs discursos de lxs docentes en torno a la ESI y los grupos mixtos

Ahora bien, ¿qué aspectos en relación al género movilizó la incorporación de la ESI al Diseño Curricular y la conformación de los grupos mixtos?

En estos primeros análisis, pareciera constituirse en una recurrencia el reconocimiento de la incorporación de la ESI de una manera “no sistemática” o planificada desde la EF, en palabras de lxs docentes:

se suele trabajar cuando los días se considera que no están como hacer una práctica de deporte, pero también es verdad que la ESI la podés trabajar todos los días (...). si hay que trabajarlo específico, se trabaja en estos días que yo te decía que se considera que están feos, sino se puede trabajar cotidianamente (D:6).

vos me podes decir bueno X, trabaja la ESI y la ESI se trabaja todos los días, tengo que tener conocimiento de la temática pero es como ‘bueno a ver, educación física integral’, (...) dentro de lo integral te aparecen unos puntitos, y eso se trabaja siempre (D:5).

una de las coordinaciones que tendríamos que tener si educación física quisiera trabajar, es trabajar con otras disciplinas, me imagino yo con biología, inclusive con asesoría

pedagógica, una, dos o tres clases exclusivamente lo que son los contenidos de la ESI (D:1)

La ESI es concebida como un contenido que “está siempre”, por lo cual pareciera no ser problematizado desde las prácticas propias de la EF. Más bien, se vislumbra como un contenido “aparte” a enseñar cuando el clima impide realizar deportes o a ser enseñado por aquellxs a lxs que se consideran especialistas.

Asimismo, la conformación de los grupos mixtos pone en relieve valores esperados en las clases de EF y ciertas concepciones de los géneros propios de la historia^[3] de la misma:

antes cuando estaban separados por género como que no había tanta colaboración en los grupos y ahora sí (...) son más participativos, colaboran muchísimo más” (D:6)

desde lo motriz creo que enriquece, no en todo, pero en general vos preguntas en las escuelas y las chicas son las que menos actividad hacen, el varón en su mayoría siempre hace fútbol o alguna otra actividad, las mujeres son las menos, entonces para mí laburarlos en forma mixta es enriquecedor (D:2).

todos coincidimos en que hay un aumento en la calidad (...) está más estimulado, más dinámico los grupos, especialmente las profesoras se quejan como que hay que moverla a las chicas y que tatata en cambio al estar con varones los mismos grupos de varones es como que hacen más dinámicas las clases (D:1).

hay todo un cambio en cuanto a la cuestión del cuerpo, cuidar esas cuestiones, (...) ahora lo estamos viendo y es riquísima (D:3).

me pasó que los chicos eran muy pum para arriba y las chicas este... nada... muy ahí...muy vagonetas, (...) hay que poder trabajar en conjunto porque sino los varones no querían trabajar con ellas y ellas decían que ellos eran muy brutos, entonces a mi me sirvió para laburarlos desde ese lugar, pudimos trabajarlos super bien (D:2).

En este sentido, lo “mixto” pareciera conllevar a prácticas menos competitivas, más cuidadas y colaborativas en EF, en contraposición a la organización binaria previa. Estas virtudes de lo mixto, parecieran también estar ligadas a ciertas características esencializadas que aportan los varones, como: dinamismo, estímulo, colaboración, en contraposición a las estudiantes que son concebidas en un rol más bien pasivo.

De esta manera, el género se construye performativamente -en términos de Butler (2018)- produciendo los efectos que nombran: varones dinámicos y chicas a las que hay que mover.

Si bien estos constituyen los primeros análisis, la implementación de los agrupamientos mixtos, visibiliza la fuerza de la historia de la EF en la construcción de cuerpos femeninos y masculinos. Finalmente, si bien no lo desarrollaré en este escrito, otro aspecto señalado por lxs docentes respecto a lxs grupos mixtos fue el acompañamiento a estudiantes trans, pues, al estar organizadas previamente de manera binaria, al transicionar lxs estudiantes quedaban muy expuestos y en palabras de un docente “de esta forma (...) hay otra contención, se comparten otras cosas, se vivencian otras cosas” (D:3).

Bibliografía

Butler, J (2018) “Cuerpos que importan”. Paidós.

CPE - Resolución N° 652/21.

CPE- Resolución N° 1463/18.

CPE- Disposición 005/10.

Flores, v (2021) “Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría”. CABA. La Libre editora.

Scharagrodsky, P. A. (2006) “Ejercitando los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990)”. UNLP. FaHCE.

[1] El problema refiere a los discursos de lxs profesorxs de Educación Física acerca de los géneros y qué efectos producen, específicamente en la construcción de las corporalidades de lxs estudiantes de Ciclo Básico de Nivel Medio.

[2] El uso de la “x” se sustenta en el marco de la Pedagogía Queer, a partir de la cual sostenemos la desnormalización del lenguaje y la escritura. Como expresa val flores (2021) el uso de la “x” y la “e” insisten en la indecibilidad del género, en la imposibilidad de reducirlo a dos categorías estables frente a la multiplicidad de experiencias sexogenérica que habitamos (p.239)

[3] Sostiene Scharagrodsky (2006) que la historia de la educación física escolar argentina muestra la fuerte contribución en el armado de las feminidades y, especialmente, de las masculinidades (p.85)

Perspectiva de género en las imágenes de los libros de texto de Educación Tecnológica para Escuela Secundaria

**Laura Micaela Zarate, Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología,
FCEFYN, UNC, lauzarate@mi.unc.edu.ar**

**Priscila Ariadna Biber, Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología,
FCEFYN, UNC, priscila.biber@unc.edu.ar ,**

**M. Emilia Echeveste. Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología,
FCEFYN- UNC- CONICET emilia.echeveste@unc.edu.ar**

Palabras clave: Educación Tecnológica - ESI - Género - Imágenes

Contenido

En las últimas décadas, se ha observado a nivel internacional un creciente interés en lograr la equidad de género en diferentes ámbitos. Una de las principales acciones que responden a esta inquietud es la creación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU) que define desde el año 1981 y, a la cual, nuestra Nación adhiere desde el año 1985.

A partir del año 2006 con la Ley de Educación Nacional N°26.206, la educación en Argentina carece de distinciones de géneros. Sin embargo, no siempre se refleja en la práctica. Como menciona Elall (2018), el sistema educativo es un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. En este sentido, es importante atender a lo que sucede en estos espacios ya que las infancias que ingresan al sistema educativo están socializadas en los géneros femenino y masculino a través de su entorno familiar y social. Incluso, la Ley 26.150 crea el Programa de Educación Sexual Integral (ESI), entre sus objetivos, procura igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Por ello, el material elegido por el plantel docente para planificar procesos de enseñanza, tendrá relación directa con el objetivo del desarrollo integral de cada estudiante.

Tal como expresa Kuzmanovic Jovanovic (2014), los libros de texto legitiman ciertas formas culturales y al mismo tiempo censuran otras, transformándolas en constructos ideológicos que transmiten modelos culturales. Se convierten así en instrumentos para la difusión, cambio o erradicación de estereotipos de género. Estas representaciones culturales (lengua y género) forman parte de nuestra herencia cultural: cuanto más y mejor entendamos cómo se generan y cómo funcionan, más capaces seremos de participar en la formulación y uso de libros de textos más equitativos en relación a la perspectiva de género (Cameron, 2003, citado en Kuzmanovic Jovanovic, 2014).

La Educación Tecnológica es un cuerpo de conocimiento que ha estado fuertemente vinculado con el rol masculino (González-Palencia Jiménez y Jiménez Fernández, 2016), es desde esta premisa de donde surge uno de los interrogantes investigativos al respecto: los materiales (en particular, las propuestas editoriales) que se usan en las escuelas públicas de la ciudad de Córdoba ¿perpetúan los roles culturales asignados a hombres y mujeres en las imágenes con las que se trabaja en Educación Tecnológica?

Se retoman los aportes de Lamas (1996), que define al género como un conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo femenino y lo masculino. Es decir, una construcción cultural que alude a la relación entre los sexos. Por lo tanto, si la perspectiva de género es comprender y reconocer que la diferencia sexual es diferente de esa construcción social -el género-, una genuina igualdad la igualdad de género no es alcanzada realmente si lo que se dice y expresa segrega a parte del alumnado.

Las imágenes, como formas del lenguaje en los materiales educativos, son representaciones externas que permiten construir símbolos físicos del mundo (Orta Klein, 2018). Así, los libros de texto son transmisores de modelos sociales cumpliendo una evidente función ideológica (Pérez y Gargallo, 2008). Hay estereotipos de género que se repiten más frecuentemente en nuestra cultura, y los encontramos reflejados en materiales escolares como

las cualidades atribuidas a cada uno de los sexos, profesiones atribuidas por sexo o la presentación de los hombres en imágenes relacionadas al ámbito de lo público, mientras que la mujer se recluye al ámbito hogareño (Escámez y García, 2005, mencionado en Pérez y Gargallo, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone analizar la relación existente entre la Educación Tecnológica y las mujeres en imágenes de libros de texto para el nivel medio en la Provincia de Córdoba, además de describir las funciones que poseen esas imágenes y el significado que pueden tener para el lector en función de las relaciones que se establecen con el contenido, identificando si existe sesgo de género en esas imágenes.

Se realizó un análisis de contenidos de la primera unidad de los libros de textos del espacio curricular de Educación Tecnológica disponibles en Córdoba. Según Krippendorff (1990), el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Con contenido, se refiere a cualquier mensaje y su comunicación simbólica que, en general, son fenómenos diferentes de los observados, es decir, el contenido tiene un sentido que es inferido por una persona en un contexto determinado. En este caso, el contenido estará conformado por las imágenes que contienen los libros de textos de Educación Tecnológica.

Asimismo, el análisis se realizó teniendo en cuenta las categorías planteadas por Luengo González y Blázquez (2004) quienes asignan un valor positivo o negativo a cada imagen en función de apariciones de géneros masculino y femenino y a estereotipos asignados a cada grupo social; mientras que Perales y Jiménez (2002) generan categorías que permiten analizar las imágenes según: Función de la secuencia didáctica en la que aparecen las ilustraciones; Iconicidad; Funcionalidad, entre otras. Se analizaron cuantitativa y cualitativamente los datos recolectados, teniendo en cuenta que el contenido del texto se encuentra fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido (Delgado & Gutiérrez, 1998).

La hipótesis planteada es que las imágenes que representarán mujeres aparecerán en menor proporción a aquellas que muestran hombres; y que, dichas imágenes, tendrían cierta carga estereotipada. Este trabajo se propone como un aporte para lograr esta equidad de género que se busca alcanzar en diferentes sectores.

Referencias bibliográficas

- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis
- Elall, E. (2018) Fronteras de género en la educación. 2° Congreso Internacional *Lenguas, Migraciones, Culturas*. Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC. Córdoba, Argentina.

- González-Palencia Jiménez, R. y Jiménez Fernández, C. (2016). La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24, 743-771.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*.
- Kuzmanovic-Jovanovic, A. y Duricic, M. (2014). Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE. *Verba hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, (23), 107-125.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Luengo González, M. R. y Blázquez Entonado, F. (2004) *Género y libros de texto: un estudio de estereotipos en las imágenes*. Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Orta Klein, S. (2018). *Educación Tecnológica. Un desafío didáctico*. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- Perales, F. y Jiménez, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 369-386.
- Pérez, C. y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación*, 627-636.
https://www.uv.es/genero/_docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf

Hacia la alfabetización pornográfica: debates, investigaciones y experiencias actuales sobre el vínculo pornografía y educación sexual

Laura Milano. Instituto de Investigaciones Gino Germani (Sociales UBA)
lauramilano3005@gmail.com

Palabras clave: alfabetización, educación sexual, pornografía, sexualidades, adolescencia.

Contenido

Esta ponencia busca contribuir a la problematización de la pornografía como pedagogía sexual y los desafíos de su alfabetización desde la educación sexual. Esta problemática contemporánea no sólo ha cobrado relevancia pública en los medios, en las agendas de organismos internacionales y el campo académico; sino también en la vida cotidiana de las instituciones educativas y las familias. Nos interesa aquí sintetizar algunos debates, investigaciones y experiencias contemporáneas que ponen el foco en el rol educativo del porno y los consumos de contenidos eróticos en niñxs, adolescentes y jóvenes; al tiempo de proponer la alfabetización de la pornografía desde la ESI como un abordaje crítico y situado sobre el tema.

Según algunas investigaciones recientes, lxs niñxs acceden al porno entre los 10 y los 13 años (Sanjuán, 2020). El porno circula fácilmente en Youtube, las páginas de acceso gratuito o tubes, en las redes sociales, en las plataformas de juegos en línea, etc (Ballester Brage, 2014). Por otra parte, también se ha demostrado que el acceso a internet y a los dispositivos móviles ha acelerado y facilitado el consumo gratuito de pornografía por parte de adolescentes (Yurec, 2019), especialmente en varones (Figari, 2008; Jones, 2008). Eso ha despertado un fuerte debate acerca del impacto de estos contenidos en niños, adolescentes y jóvenes; en particular en sus relaciones sexo-afectivas y en las prácticas de riesgo a las que puedan exponerse en el mundo online (Pierce, 2016; Iglesias y Zein, M, 2018; Alario Gavilán, 2021; Valero, 2022). Numerosas investigaciones advierten acerca del aumento en el consumo de porno por parte de adolescentes y el acceso a edades cada vez más tempranas, en especial desde la pandemia por Covid-19 (Ballester Brage y Red Jóvenes e Inclusión, 2019; San Juan, 2020; Ballester Brage, et al., 2020). Se advierte que, a falta de educación sexual en las escuelas y con las familias, la pornografía estaría actuando como la escuela de muchxs adolescentes/jóvenes avidxs de información acerca de la sexualidad (Rodríguez Suárez, 2020). Por otra parte, estos debates e investigaciones comienzan a tener eco en el plano internacional. En 2020 durante el Simposio “Switched on: Sexuality education in the digital space” organizado por Unesco, Organización Mundial de la Salud (OMS), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF) se discutió acerca de la relación entre la pornografía y los aprendizajes en sexualidad (Ríos González, 2022).

La alfabetización pornográfica o *porn literacy* se presenta como una propuesta pedagógica orientada a adolescentes y jóvenes “porno-nativos” (Iglesias y Zein, 2018) que busca el desarrollo de un pensamiento crítico sobre los modelos de salud, género y relaciones sexuales presentes en la pornografía (Dawson, 2020). En investigaciones recientes, se advierte que la pornografía es una fuente de información para lxs jóvenes que quieren saber de sexualidad y que eso es razón más que suficiente para considerar la alfabetización pornográfica en las escuelas y con las familias (Albury, 2014; San Juan, 2019). Algunos autores consideran que la alfabetización pornográfica podría incidir en la reducción de las opiniones sexistas y en la intervención sobre la violencia de género en adolescentes (Ballester Brade et al., 2020); otros avanzan un poco más y consideran que la alfabetización pornográfica debe centrarse en reducir la vergüenza y mejorar las habilidades de pensamiento crítico de temas como aceptación y reducción de estigma de la pornografía, consentimiento sexual y comunicación, comparaciones de la imagen corporal, realidades del sexo en el mundo real, placer sexual, orgasmo, seguridad

física, la pornografía como educador y la sexualización y fetichismo de la comunidad homosexual y transgénero (Dawson, 2020).

En la misma dirección, el interés por la alfabetización pornográfica ha alcanzado a organismos públicos nacionales, ONGs, eventos culturales y empresas pornográficas del norte global. En 2017 surge el proyecto *The porn conversation* de la directora de cine para adultos Erika Lust y su compañero Pablo Dobner invita a lxs padres y madres a conversar acerca de la pornografía con sus hijxs, a través de diferentes materiales didácticos acorde a cada estadio infantil (*The porn conversation*, 2017; Milano, 2019). En 2018, el Salón Erótico de Barcelona (dedicado al entretenimiento para adultos donde se reúne gran parte de la industria del porno y las tiendas sexuales) lanzó el video *Sin educación sexual* con el que promocionaban el evento en redes sociales. En este material audiovisual se cuestionaba el papel educativo del porno cuando hay ausencia de educación sexual. Un año después surge en Alemania *Sex school*, un proyecto online de educación sexual que propone acercarse a diferentes tópicos de la sexualidad a través de la voz de lxs profesionales del sexo, por eso convoca a trabajadorxs sexuales, actrices y actores porno, educadores sexuales y pornógrafxs. En 2020, en pleno auge de estos debates en el contexto de la pandemia, se publican materiales didácticos o guías dirigidas a familias y docentes para hablar de pornografía con niños, adolescentes y jóvenes (Save the children España, 2020; Rodríguez Suarez, 2020; Consejería de Salud de Asturias, 2020). Ese mismo año, la campaña *Keep it real online* -financiada por el gobierno de Nueva Zelanda- buscó sensibilizar acerca cómo la pornografía podría estar enviando mensajes negativos a los niños y adolescentes acerca del consentimiento, la imagen del cuerpo y la sexualidad.

Como vemos, algunos de estos proyectos ponen el foco en los supuestos peligros del consumo del porno online por parte de niñxs y adolescentes. Otros avanzan hacia una propuesta pedagógica que permita construir una mirada crítica de la pornografía, sin que sea condenatoria. Por último, los proyectos que apuntan a un público adulto buscan promover un consumo de pornografía que pueda abonar a un ejercicio de la sexualidad más saludable, informado y consentido. Si bien estos proyectos apuntan a diferentes audiencias y utilizan canales de comunicación diferentes, se advierte un interés en común por visibilizar el vínculo entre pornografía y educación sexual en un público amplio.

Por último, y enmarcando estos debates en el contexto local, esta ponencia se pregunta si la pornografía ha sido trabajada (o no) desde la ESI en Argentina y cuáles son los desafíos de su abordaje desde la educación sexual integral dentro de las aulas. Estos interrogantes son parte de mi investigación postdoctoral actual en el que examino los puentes entre las prácticas/producciones pospornográficas y la ESI para el abordaje de la pornografía como dispositivo de educación sexual (Milano, 2020).

Referencias bibliográficas

Alario Gavilán, M. (2021). Política sexual de la pornografía : sexo, desigualdad, violencia. Madrid: Editorial Cátedra.

Albury (2014) Porn and sex education, porn as sex education, *Porn Studies*, 1:1-2, 172-181, DOI: 10.1080/23268743.2013.863654

Ballester Brage, Lluís, Orte Socias, María del Carmen & Pozo, G. R. (2014). Estudio de la nueva pornografía y relación sexual en jóvenes. *Anduli: Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, Issn 2340-497, N°. 13, 2014, Pags. 165-178.

Ballester, L., Orte, C. y Red Jóvenes e Inclusión (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.

Ballester Brage, L., Rosón Varela Carlos, & Facal Fondo, T. (Eds.). (2020). *Pornografía y educación afectivosexual*. Barcelona: Octaedro.

Cuerda Arnau, M. L., Cuerda Arnau, M. L., Fernández Hernández, A., & Fernández Hernández, A. (2016). *Menores y redes sociales : cyberbullying, cyberstalking, cibergrooming, pornografía, sexting, radicalización y otras formas de violencia en la red*. Valencia: Tirant lo blanch.

Dawson, K., Nic Gabhainn, S. y MacNeela, P. (2020). Toward a model of porn literacy: core concepts, rationales, and approaches. *Journal of Sex Research*, 57 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00224499.2018.1556238>

Figari, Carlos Eduardo (2008). “Placeres a la carta: consumos de pornografía y constitución de géneros” en *Revista La ventana* N° 27, 2008.

Iglesias Analía, Zein, M., & Zein, M. (2018). *Lo que esconde el agujero : el porno en tiempos obscenos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Jones, D. (2008). *Sexualidad y adolescentes. Prácticas y significados relativos a la sexualidad de adolescentes residentes en Trelew (Chubut)*. Tesis para optar por título Doctor en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Ley nacional del Programa Nacional de Educación Sexual Integral n° 26.150 (2006).

Ley de Educación Sexual Integral – Ciudad Autónoma de Buenos Aires n°2110 (2006).

Lopes Louro, G. (comp.) (1999). “O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade.” Belo Horizonte, Autêntica.

Milano, Laura (2020) “Lo que se del sexo, lo aprendí del porno. Apuntes para pensar los cruces entre educación sexual y pornografía” en Milano, Laura (comp.) *El dedo en el porno. R/Goces entre teoría, feminismos y pornografía*. Buenos Aires: Editorial Madreselva.

Milano, Laura (2019) “Porno es educación sexual, lo queramos o no. Entrevista a Erika Lust” en *Revista Imagofagia* n°19 (abril 2019). Buenos Aires: Asociación Argentina de estudios del Cine y Audiovisual (AsAECA). ISSN: 1852-9550.

Pierce, C. (2016). Explosión sexual: cómo ayudar a los niños a desarrollar una sexualidad sana en un mundo expuesto a la cultura porno. Barcelona: Alba.

Ríos González, Nicolás (2022) “Pedagogías deserotizadas: notas sobre lo pornográfico y la educación sexual en Chile en Astudillo Lizama, P., Reyes Pace, D y Ríos, N. (editores) Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Rodríguez Suarez, María (2020) La construcción del imaginario sexual en las personas jóvenes. La pornografía como escuela. Asturias: Consejo de la Juventud del Principado de Asturias. España.

The porn conversation (2017) Guía para padres de niños entre 9 y 11 años. Barcelona.

Valero, Ana (2022) La libertad de la pornografía. Sevilla: Athenaica Ediciones Universitarias.
Yurec, Mercedes (2019) *Usos y apropiaciones de la pornografía digital en jóvenes de escuelas secundarias del Gran La Plata. ¿Una pedagogía de la sexualidad?* Trabajo de Integración Final. Licenciatura de Periodismo. Universidad Nacional de La Plata.

Nosotros Contamos: Memorias feministas de los centros de estudiantes.

**Florencia Eve Catelani, UNR,
florenciacatelani@gmail.com** **Sofía Victoria Gorini,
UNR, sofogorini@gmail.com** **Joaquín Modesto
Aira, UNR, joaquinjokoaira@gmail.com**

Palabras clave: clave: ESI; Género; Diversidad; Escuelas medias; Universidad

Contenido

“Nosotros Contamos” nace como proyecto de extensión con el fin de recuperar las memorias recientes en relación a la irrupción de las luchas feministas en el movimiento estudiantil secundario y su impacto en las escuelas. Una propuesta que elaboramos en conjunto desde el Área de Género y Sexualidades de la UNR, docentes de escuelas medias y estudiantes de la Federación Secundarios de Rosario (FESER) hacia fines del 2019 y que, con el correr del tiempo, se fue resignificando.

El proyecto implicó una instancia previa de investigación e indagación para escuchar y relevar las memorias recientes del estudiantado, sus voces y demandas en relación a la ESI y la agenda de género. Se han realizado reuniones con centros de estudiantes, talleres para recuperar las memorias colectivas, entrevistas y una encuesta para estudiantes de las escuelas preuniversitarias. Este proceso da como producto una página web interactiva para aportar recursos pedagógicos vinculados a la ESI: <https://nosotroscontamos.unr.edu.ar/>

El posicionamiento teórico-epistemológico desde dónde nos situamos implica pensar la extensión y la investigación vinculada a la responsabilidad política de la Universidad con la sociedad de su tiempo, con la democratización del conocimiento y la producción de condiciones sociales más justas (Catelani, Gorini, Aira, 2022)

Pensar el proyecto desde la extensión crítica feminista para nosotres implica poner en el centro de la experiencia a las pibas y pibis protagonistas de la marea feminista, quienes son parte constitutiva del sujeto político de este movimiento histórico, en tanto agente social de las acciones públicas colectivas que disputan el poder de la formulación de las normas y las relaciones que organizan la sociedad y sus instituciones (Colacci, Filippi, 2019).

A la vez, el posicionamiento que nos ordena conlleva un movimiento necesario: el descentramiento de la mirada adultocéntrica que desestima los sentires y pensares de niñas y adolescentes, para entonces revalorizar y redimensionar social y políticamente las experiencias de les jóvenes. Apostamos por generar prácticas desde la extensión universitaria que propicien la expresión de sus propias voces, la emergencia de nuevos saberes y, fundamentalmente, que desafíen la búsqueda por la transformación de las instituciones en pos de una mayor justicia e igualdad (Fainsod, Baez, 2012).

En las distintas reuniones para el diseño del proyecto Nosotres Contamos que se llevaron adelante con el Instituto Politécnico Superior, la Escuela Superior de Comercio, el Complejo Educativo Dr. Francisco Gurruchaga, la Escuela Provincial de Danzas “Nigelia Soria” y la Escuela Normal Superior N°1, así como de las dos ediciones del año 2020 del

Curso Virtual de ESI del que participaron casi 300 estudiantes de Rosario, y en la encuesta a estudiantes de las escuelas preuniversitarias de la UNR en 2021, se vió manifiesto que la implementación de la ESI en los colegios muchas veces queda circunscripta a la prevención de embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual y noviazgos violentos. Este enfoque con el que se da ESI, basado en una interpretación del género y la sexualidad que queda anclada en la matriz cis heterosexual, desde una perspectiva biologicista, capacitista y desde el discurso médico hegemónico, carece de la capacidad de ver y analizar la multiplicidad de las experiencias y las formas de vivir y gozar nuestras corporalidades y subjetividades diversas.

Frente a esas resistencias, se gestaron prácticas y discursos estudiantiles, desde sus herramientas gremiales, que buscan hacer fuerza en la negociación del currículum, a la vez que llevan a la práctica lo que entienden que debería darse en relación a la ESI a través de cursos, debates, talleres y otras actividades de formación, así como campañas de visibilización de violencias y promoción de derechos.

Con la irrupción de sentadas, movilizaciones, intervenciones artísticas en las aulas y pasillos, que discutían la organización institucional y no solo la producción de conocimiento, se produjeron disputas y modificaciones en los reglamentos de vestimenta, la eliminación de la división sexista de las instancias deportivas y lúdicas, la denuncia de violencias machistas e, incluso, la denuncia de la violencia política estudiantil, poniéndose en juego la presencia de

feminidades y disidencias en espacios de visibilidad y decisión en los Centros de Estudiantes.

Este proceso no se dió solo en Rosario, sino que fue común a muchas escuelas del país, sobretodo a partir de la campaña #Cuéntalo que tomó impulso en el 2018. Tal como relata

Eleonor Faur en la inauguración de la Cátedra Universitaria de ESI en la UNR, reflexionando respecto del proceso de paso de los escraches a pensar una pedagogía del deseo.

Al ponerse a andar el proyecto se fue resignificando y ampliando. A partir de recuperar en espacios de diálogo “las memorias feministas de los centros de estudiantes” el Nosotres Contamos pasó a ser también un proyecto transmedia, en proceso de elaboración, apuntando a construir recursos para trabajar la ESI desde una perspectiva feminista y disidente, partiendo, como decíamos, de las voces estudiantiles, sus demandas y experiencias. En este camino, se ha convertido en una apuesta colectiva que se propone abonar a las estrategias de promoción e implementación de la ESI en las escuelas.

La página web interactiva abierta a la comunidad, nosotrescontamos.unr.edu.ar, contiene cuatro ejes de contenido:

- 1) La ESI que queremos
- 2) Sin armarios ni etiquetas
- 3) La ESI también es Ni Una Menos
- 4) Vínculos y relaciones

El quinto momento de la web, denominado “Cursos y recursos”, contiene propuestas bibliográficas, recursos sonoros, gráficos, audiovisuales y otros, además de propuestas de inscripción a cursos.

El objetivo de la web es brindar herramientas de abordaje de la ESI en las escuelas, las federaciones y centros de estudiantes, al interior de familias, grupos de amigos, entre otras. Están en construcción, en el marco de esta web, series de podcast, infografías, líneas de tiempo, galerías de fotos, historietas, juegos físicos y virtuales, videos, entrevistas colectivas, entre otras.

En todos estos sentidos, la apuesta busca promover la ESI a partir de esta producción transmedia y colectiva, con múltiples voces, contenidos y plataformas, sobre la que todes puedan participar y proporcionar memorias, historias, relatos, experiencias, propuestas que continúen construyendo un nosotres, en este proceso amplio y en desarrollo de contar las memorias de las luchas feministas.

Referencias bibliográficas

- Báez, Jérica y Fainsod, Paula (2012). Conocer, experienciar, construir: la mirada de género en la Extensión Universitaria, CIDAC-FFyL-UBA: Buenos Aires.
- Catelani, Florencia; Gorini, Sofía y Aira, Joaquín (2022). Nosotres Contamos: memorias feministas de los centros de estudiantes. En Florencia Rovetto y Luciano Fabbi (comp.)
- Cuadernos feministas para la transversalización, 6. Experiencias en extensión. Rosario: UNR Editora
- Colacci, Romina y Filippi, Julieta (2019). La extensión crítica será feminista o no será. E+E: Estudios de extensión en Humanidades, 7(9). Recuperado de: revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/30936
- Fainsod, P. y Baez, J. (2012) Conocer, experienciar, construir: la mirada de género en la Extensión Universitaria. Trabajo Presentado en las I Jornadas sobre las Teorías y Prácticas Territoriales del CIDAC.
- Informe de la encuesta a estudiantes de las escuelas preuniversitarias de la UNR (2021). Área de Género y Sexualidades de la UNR- Comisión Institucional para la Transversalización de la ESI en las escuelas preuniversitarias de la UNR.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Resolución No340/18 Consejo Federal de Educación (2018).
- Proyecto Nosotres Contamos (2019). Rosario: 12va Convocatoria a Proyectos de Extensión de la UNR.

Educación Sexual Integral como instancia de Formación Transversal en futuros Profesores.

Ayelen Fátima Lavagnino, UNRC, ayelavagnino@hotmail.com

Isabel María Gualtieri, UNRC, isagualtieri@hotmail.com

Juan Manuel Álvarez, UNRC, alvarezjm056@gmail.com

Educación Sexual Integral – Transversalidad - Formación Docente.

A modo de introducción

El derecho de los niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos de todo el país fue establecido por la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 de octubre de 2006. La provincia de Córdoba a través del Ministerio de Educación, en el marco de la responsabilidad del Estado, reafirma su compromiso de implementar la Ley ESI preocupado y ocupado por la promoción de los Derechos Humanos. Esto implica dar cumplimiento al Art. 1 de la Ley 26.150 (2006), que establece, “todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal” (p.1). De esta manera el Estado reconoce a la educación sexual como un derecho, por lo tanto, la discusión acerca de la misma, debe atender a todas las personas, sin discriminación de etnia, sexo, credo u orientación sexual; además, ser científica y precisa, pues implica la salud de las personas y la salud es un derecho humano.

El enfoque integral, como instancia de formación docente, no significa la eliminación de la dimensión biomédica, sino que propone su tratamiento de manera más amplia, concibiendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto del entramado de dimensiones biológicas, afectivas, sociales, históricas, culturales, psicológicas, éticas y subjetivas.

Para garantizar la integralidad de la educación sexual, el Programa Nacional ESI establece cinco ejes interrelacionados que deben estar presentes en las propuestas didácticas y áulicas, ellos son: Reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud. La escuela, representa el ámbito donde resuenan dichos debates por lo que resulta necesario contar con herramientas renovadas, y ante los tradicionales paradigmas de educación sexual, la ESI se muestra como una propuesta novedosa e integral de enseñanza sobre la sexualidad.

Bajo esta concepción, los objetivos del trabajo tienden a contribuir en la formación de los futuros profesores de geografía a través de herramientas conceptuales y recursos didácticos para el abordaje de situaciones referidas a la Educación Sexual Integral en el ámbito escolar; favorecer la discusión entre pares y la elaboración de propuestas áulicas concretas para garantizar el cumplimiento de la Ley 26.150 y del Programa Nacional ESI.

Metodología

En las últimas décadas, la geografía escolar ha cambiado sus lineamientos curriculares pasando de una geografía descriptiva a una geografía social y crítica que considera al espacio como producto y productor de la sociedad y no como mero escenario de los hechos físicos y sociales. Esta renovación tuvo su correlato en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que estableció el Ministerio de Educación para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria y en los Diseños Curriculares Provinciales. Sin embargo, esta renovación de la enseñanza de la geografía no ha ido acompañada necesariamente por la incorporación de propuestas relacionadas a ESI. A casi 17 años de sancionada la Ley, no se ha logrado incorporar

de manera sistemática a sus perspectivas y contenidos las propuestas de la enseñanza integral de la sexualidad.

Trabajar contenidos de ESI en cátedras universitarias, principalmente en el área de la formación docente, implica desafíos y procesos de formación tanto para docentes como estudiantes ya que se trata de un campo temático con escasa experiencia pero que involucra responsabilidad y obligación de abordar.

En base a estos lineamientos, desde hace algunos años se intenta iniciar, desde el área de formación docente del Profesorado de Geografía, instancias de trabajos innovadoras y comprometidas con temáticas emergentes en las cátedras Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Geografía. La metodología de trabajo comprende no solo la revisión y lectura de bibliografía específica, científico-disciplinar-legal, sino también la realización de actividades académicas extracurriculares como espacios de formación e intercambio.

En el año 2021, en contexto de emergencia sanitaria por Covid 19, se trabajaron diferentes momentos de formación de manera virtual, al interior de las cátedras y de manera compartida con alumnos y docentes de otros profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas. Dadas las características de los contenidos y la pluralidad de los estudiantes las actividades estuvieron orientadas al desarrollo de discusiones, exposiciones dialogadas, abordaje de material bibliográfico, audiovisual, desarrollo de actividades vivenciales y lúdicas como formas de apropiación de contenidos y metodologías de educación sexual en diferentes niveles educativos en contextos formales y no formales.

En el año 2022, en un contexto de retorno a la presencialidad plena en el ámbito universitario y ante de la demanda de abordar la temática, se volvió a plantear el desarrollo de talleres que aborden la ESI como actividad académica extracurricular, esta vez no solo para estudiantes que estuvieran realizando la práctica docente sino para todos los estudiantes de carreras de profesorados de la UNRC, es decir una instancia de formación intercatedra, interdepartamental e interfacultad.

En la práctica docente se reconstruyen imágenes, se ponen en juego valores, representaciones, experiencias y saberes específicos que posibilitan en los futuros profesionales de la educación cambios en sus teorías implícitas desde una identidad profesional que intenta ser reflexiva y crítica, por lo que son necesarios procesos formativos dinámicos, reflexivos y flexibles que promuevan la intervención en experiencias de vinculación con el futuro contexto profesional y que los estudiantes puedan encontrar, a lo largo de su trayecto formativo, posibilidades de observación, diseño e intervención que promuevan no sólo el aprendizaje y la revisión de marcos conceptuales en educación y la profesión para la cual que se forman, entre sus producciones destacamos:

- Abordaje, conocimiento y análisis de la Ley N° 26.150 y del Programa Nacional ESI.
- Búsqueda, análisis, selección y elaboración de materiales curriculares

- Elaboración de propuestas didácticas que aborden los lineamientos curriculares de la ESI de manera transversal e interdisciplinar en los diferentes profesorados de la UNRC.
- Prácticas de simuladas a través de Microclases

Reflexiones finales.

Dentro del área de Ciencias Sociales, las propuestas para el aula no contemplan explícitamente secuencias didácticas o actividades para Geografía. En los manuales escolares, tampoco se implementa la ESI. Ante esta situación, pensar la enseñanza de la Geografía implementando la Educación Sexual Integral se constituye como un verdadero desafío.

Se considera fundamental propiciar espacios como ámbitos de aprendizajes para de-construir estereotipos de género y ejercer nuestros roles profesionales desde un lugar más humano, brindando herramientas que faciliten los procesos de diseño y planificación de proyectos vinculados a las temáticas tratadas y factibles de ser abordados en los diversos ámbitos de trabajo de los futuros profesores.

Es necesario que cada alumno, futuro docente, realice reflexión permanente sobre sus propias creencias vinculadas a la sexualidad, sobre la educación sexual recibida y sobre los mandatos patriarcales que inconscientemente, pueden tener incorporados.

Esta formación de los/las estudiantes en temáticas de género, sexualidad y derechos, no sólo aporta a su formación personal en una sociedad que así lo demanda, sino también en la labor docente con nuevos desafíos en contextos áulicos actuales.

Referencias bibliográficas

Ley 26150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral creado con el propósito de garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades. 23 de octubre de 2006. D.O No.31017

Habitar la incomodidad. La ESI en la formación de profesorxs en Letras en la universidad

Valeria Sardi (CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP) sardivaleria@gmail.com

Palabras clave: Formación docente, Letras, universidad, ESI.

Contenido

¿Qué implica transversalizar la perspectiva de género y la ESI en la formación docente en Letras en la universidad? ¿Qué tensiones trae imaginar la formación de docentes en Letras desde la lupa del género (Fraisie, 2016)? ¿Cómo se traman los saberes académicos con los saberes de la ESI o, mejor dicho, cómo se configuran los saberes disciplinares desde una perspectiva sexuada en la formación docente? ¿Qué representaciones de los géneros y las sexualidades se han ido construyendo a lo largo de la trayectoria formativa de lxs profesorxs en formación? ¿Cómo la ESI interpela a la formación de docentes en Letras en la universidad? Estos interrogantes orientan las reflexiones, conjeturas y teorizaciones que desplegaremos en esta ponencia, a partir de la experiencia de implementación de la ESI en una cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura -donde lxs profesorxs en formación realizan las prácticas docentes en escuelas secundarias del sistema educativo provincial- en un profesorado universitario de una universidad en territorio bonaerense.

La Educación Sexual Integral (ESI) es un proyecto político, pedagógico y epistémico (Morgade, 2021) que interpela la formación de profesorxs en Letras en la universidad. Por un lado, tensiona con tradiciones instituidas en la formación docente universitaria en relación con una perspectiva epistémica bancaria, enciclopedista, blanca, capacitista, clasemediera y cisheteronormada; es decir, la ESI viene a conmover los modos dominantes de los saberes teórico literarios y lingüísticos que se traman en la configuración de la disciplina. Por otro lado, la ESI problematiza e invita a reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario -y su correlato en la escuela secundaria- que se inscriben en una lógica patriarcal y des-sexualizada (Lopes Louro, 1999) para invitar a poner en marcha otros modos de enseñar; otros modos de leer, escribir y hablar; en fin, otras pedagogías que apuesten al diálogo de saberes, a la pregunta y repregunta, a la validación de la experiencia y la biografía de lxs sujetxs, a las emociones y los afectos (hooks, 2021; Walsh, 2013).

De allí que la implementación de la ESI y la transversalización de la perspectiva de género en la formación de docentes de Letras en la universidad provoca preguntas, trae interrogantes, genera incertidumbre con respecto a los saberes acumulados en la carrera y produce, también, curiosidad en lxs profesorxs en formación que reflexionan acerca de su propio recorrido en la formación y se preguntan acerca de cómo imaginar la ESI en sus futuros desempeños profesionales en las escuelas secundarias. Es decir, transitar la experiencia formativa en nuestra materia articulada con la ESI implica, de algún modo, habitar la incomodidad, explorar la incertidumbre que trae la pregunta como forma de abordaje de los saberes específicos y las prácticas de enseñanza situadas.

En este trabajo, entonces, a partir de la experiencia de implementación de la ESI en la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II en la que soy docente en una universidad ubicada en territorio bonaerense, propongo desarrollar tres dimensiones: a) analizar las tensiones y desafíos que implica la implementación de la ESI en la formación de docentes en Letras en relación con los saberes disciplinares; b) indagar en las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura articuladas con los aportes de las pedagogías feministas para proponer mediaciones generizadas (Andino y Sardi, 2018) que desplieguen otros modos de enseñar y

otros modos de apropiación de los saberes específicos (Sardi, 2017 a y b); y c) analizar la construcción de una mirada sexogenerizada y corporizada en la formación de docentes de Letras en la universidad a partir de explorar la escucha y validación de los emergentes de la práctica en terreno.

Para ello, a lo largo de la ponencia, presentaremos ejemplos de escenas de aula en la universidad que se articulan con registros de las prácticas docentes de lxs profesorxs en formación en escuelas secundarias para analizarlas desde una perspectiva etnográfica feminista (Bartra, 2012).

De allí que en esta ponencia hay una apuesta a la implementación de la ESI en la formación docente en Letras en la universidad a partir de promover modos de mirar, leer y escuchar de otro modo las hipótesis de lectura sexogenerizadas y corporizadas que se dan cita en las aulas como así también promover lecturas y escrituras tamizadas por la lupa del género desde la mediación docente. En ese sentido, se trataría de interpretar las intervenciones de lxs profesorxs en formación -y de lxs estudiantes en la escuela secundaria- en clave de géneros y sexualidades (Abel et al, 2020), dando lugar y alojando las preguntas y comentarios que producen incomodidad, que dan cuenta de lo inesperado e incontrolado en las aulas. Subvertir, entonces, lo conocido para explorar lo que se sale de la norma, de lo regulado, de lo instituido, de lo hegemónico, de lo transitado. Y, a partir de ahí, imaginar la ESI como perspectiva, como modo de leer e interpretar las prácticas de enseñanza y la relación de lxs sujetxs con los saberes disciplinares en contextos situados.

Referencias bibliográficas

Abel, S. et. al. (2020). *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*. GEU.

Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Blázquez Graf, N.; Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (coords.). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.

Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Cátedra.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.

Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 1-14). Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.

Morgade, G. (2021). Prólogo. En Sardi, V. y Tosi, C. *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Paidós.

Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación

docente en Letras en *Contextos educativos*, 21, (2018), 83-97, Universidad de La Rioja,

España.

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027>

Sardi, V. (2017a). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En Sardi, V. (coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. GEU.

Sardi, V. (coord.) (2017b). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI*. Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En Walsh, C. (ed). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo I. *Serie Pensamiento Decolonial*. Abya Yala.

El cuerpo del discurso motriz en Educación Física. Reflexiones sobre la matriz conceptual de la asignatura Desarrollo y Aprendizaje Motriz

Alicia Soledad Martínez, Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, solemartinez@upc.edu.ar

María Flavia Cuello, Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, flaviacuello@upc.edu.ar

Mercedes Susana Ponce, Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, mercedesponce@upc.edu.ar

Palabras clave: Cuerpo, Discurso Motriz, Educación Física, ESI, Formación Docente.

Contenido

Esta ponencia se desprende de una investigación mayor que indagó acerca de la gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos del profesorado de Educación Física IPEF (PLAN 133/14) a través de la lectura de las prácticas discursivas que se exponen en el Programa Anual y el material de estudio de la unidad curricular Desarrollo y Aprendizaje Motriz correspondiente al 2do año de la formación docente en Educación Física. En este sentido se presenta un abordaje para una lectura de tipo epistémica y conceptual del material textual impartido a estudiantes y ofrecido por los docentes de la cátedra como material de estudio obligatorio.

El análisis que presentamos procura revisar las matrices conceptuales de este material desde una perspectiva foucaultiana^[1] para reflexionar acerca de la visión de cuerpo que se asume desde este espacio curricular y que contiene y sustenta paradigmas biologicistas, psico-

evolucionistas y pedagógicos tradicionales que prescriben prácticas de tipo desarrollistas y asumen técnicas, que a nuestro entender, normalizan estereotipos corporales y motrices naturalizando la estructura heteronormada promovida socialmente por la heterosexualidad obligatoria en el espacio estudiado.

Para poder hacer esta articulación es necesario revisar y desglosar este modelo de cuerpo unicista, determinado, desprovisto de género, para repensar aquellas ausencias conceptuales de derecho y en clase de ESI analizando el carácter universal con el que se plantean a modo de declaraciones de verdad, los elementos teóricos del material textual, tomados como el saber de la Educación Física.

Este modo de mirar el cuerpo de los sujetos (moderno y cisgenérico universalizado en la imagen corporal del varón):

1. sostiene una idea de sujeto-cuerpo-sexualidad, unívoca, dada y determinista, que refuerza la matriz heterosexual –heterocentrada que persiste como sujeto de la enseñanza.
2. prioriza la mirada de la motricidad analítica (Cuello, M. et. al., 2020) en clave biomecánica y físico médica.
3. invisibiliza la noción de diversidades motrices, sexuales y de géneros, al reducir el desarrollo motor al plano biológico, psico-evolutivo y cognitivo, produciendo una escisión entre este plano y el plano de las sexualidades y los géneros.

Indagar al cuerpo como algo acabado indicaría que conocemos o debemos conocer todo acerca de él que nos permita explicarlo, clasificarlo, describirlo. En esta línea el cuerpo refleja un modelo universal y unicista que servirá para entender, estudiar e intervenir sobre todos los cuerpos. Destacamos desde la propuesta textual y programática de la materia que, cuando surge un cuerpo que no se ajusta a un modelo innato, se habla de la falla, de la carencia, de la torpeza, deficiencias y deformaciones. De todo aquello que no está ahí en ese modelo de cuerpo determinado.

En tal secuencia explicativa, el afuera, la interacción con otros y la sociedad será la condición que lo modifique. Este concepto de cuerpo refleja un modelo de lectura heredada de la modernidad eurocéntrica ilustrada, y es lo que ha justificado el lugar jerárquico cultural y motriz de la asunción educativa de la formación docente en EF, la razón por la que se debe intervenir sobre los cuerpos. A decir de Foucault (Castro, 2011) el cuerpo se convierte en un bien social, en un objeto de una apropiación colectiva y útil. Nace un arte del cuerpo donde se vuelve más obediente cuanto más útil sea.

En esta línea la propuesta de Desarrollo y Aprendizaje Motriz a través de su marco conceptual, reduce el desarrollo humano a un desarrollo motor en clave productiva. Si bien plantea que el ambiente es influyente, recae en el estímulo que pueda dar el/la docente, la fuerza moral del “buen aprendizaje”, del aprendizaje adecuado para lograr un niño/a “competente” para que este desarrollo sea óptimo y se adviertan a tiempo, las involuciones -

posiblemente aprendidas-.Esto produce una negación de las diversidades -tanto motrices como sexuales- y sus articulaciones en todos sus planos, desde lo celular hasta lo histórico y social.

La no presentación del género en el discurso motriz, anida esta ignorancia producida, cuyo efecto implica, una desarticulación y oposición entre lo biológico y lo cultural, un solapamiento de los órdenes desiguales de género y una invisibilización de las diversidades humanas, -a partir de las estrategias pedagógicas que bregan por “civilizar” los cuerpos y hacer “competentes” las motricidades, poniendo en acto la heteronormatividad.

Ello tiene efectos políticos en el marco de nuestras prácticas educativas ya que los diseños de los Programas Anuales delinean una forma de enseñar y formar a lxs futurxs profesores de Educación Física, a través de conceptos, propuestas de enseñanza y metodologías.

En este marco, las diversidades motrices, sexuales, y de género a quienes se destina la intervención pedagógica, no tienen opciones para tramitar su subjetividad –por fuera de

lo que propone el sujeto universal^[2], no encuentran elementos para apropiarse y reconocerse en su biografía corporal, motriz y de género, o bien gestionar, según Touraine (1987), la política del sujeto, es decir recuperar el sentido de su historicidad. Ya que el ofrecimiento siempre responde a un sujeto a-histórico, universal, hetero-patriarcal, con un cuerpo y una motricidad determinada *a priori*.

La naturalización de este orden implica que este efecto permanezca oculto y se produzca una vuelta a lo instalado, lo conocido y lo aceptado, la heteronormatividad como base teórica (implícita) en la propuesta de cátedra de Desarrollo y Aprendizaje Motriz.

Referencias bibliográficas

- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Tema, conceptos y autores*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Cuello, F. et. al. (2020). El género debajo de la colchoneta. Conversaciones sobre cuerpo(s) en Educación Física, En *Revista Educación Física y Ciencia*, vol 22, (4) 1-19, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Cuello, M.; Martínez, A. y Ponce, M. (2021) Materiales de trabajo del proceso de reelaboración del Proyecto Grupo de Reciente Formación con Tutor GRFT (2018) en el marco del Proyecto “La gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos del profesorado de Educación Física IPEF”, En *Sentidos en torno al género que circulan en los espacios áulicos de la formación del*

profesorado de Educación Física del IPEF, Córdoba. Universidad Provincial de Córdoba.

Foucault, M. (2012). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior, (diciembre de 2009) Diseño Curricular. Profesorado de Educación Física. *Por el que se establecen los contenidos para la Carrera de Profesorado de Educación Física para la Formación Superior.* https://dges.cba.infod.edu.ar/sitio/curriculares/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_FISI_CA.pdf

Touraine, A. (1987). *El regreso del actor.* EUDEBA, Buenos Aires.

[1] Para este análisis se tomaron los estudios de Castro (2011) y Foucault (2012).

[2] Varón, blanco, burgués, cis, heterosexual.

La ESI en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales: miradas estudiantiles sobre la presencia/ausencia de saberes

Valeria Sardi, CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP, sardivaleria@gmail.com

Jesica Baez, UBA-FFyL-IICE/CONICET, baez.jesica@gmail.com

Mercedes Barischetti, UNCuyo, merbarischetti2@gmail.com

Guadalupe Molina, CIFFyH y CEA-FCS - UNC, guadalupe.molina@unc.edu.ar

Palabras clave: ESI, perspectiva de género, formación docente, Humanidades y Ciencias Sociales

Contenido

En este trabajo nos proponemos presentar el Proyecto “Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesores en Humanidades y Ciencias Sociales”, aprobado recientemente en la convocatoria PICTO-GÉNERO de la

Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (AGENCIA I+D+i), a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), junto al Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. El equipo de investigación está conformado por cinco nodos -Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Cuyo- que, previo al trabajo en red que supone la puesta en juego de este proyecto, vienen abordando la indagación de la perspectiva de género y de la Educación Sexual Integral en formación docente inicial, tanto desde la dimensión curricular como en relación con las trayectorias formativas de lxs profesores en formación.

Nos interesa presentar este proyecto que propone, como objetivo general, producir conocimiento relevante acerca de la implementación de la ESI y la transversalización de la perspectiva de género en la formación docente, en las universidades nacionales e institutos de formación docente, en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Este objetivo general se aborda, mediante la producción de un mapeo extensivo en cinco grandes ciudades (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ciudad de La Plata, Rosario, Ciudad de Córdoba y Ciudad de Mendoza) y un análisis intensivo local de experiencias pedagógicas alternativas de formación docente en universidades nacionales e institutos de formación docente que incorporan la ESI en clave de género, indagando especialmente las formas que adquieren sus desarrollos pedagógico-curriculares en tensión con los desempeños docentes futuros configurados en el marco de la Educación Sexual Integral. Por último, como aporte a las políticas públicas, se elaborará una herramienta de autoevaluación para las instituciones formadoras con el fin de motorizar la realización de evaluaciones formativas desde la propia comunidad educativa. El desarrollo del proyecto se inscribe en un marco teórico transdisciplinar que se nutre de los Estudios Culturales y de Género, y las Pedagogías Feministas, y, desde un encuadre metodológico trabaja en una combinación de la perspectiva cuantitativa con la cualitativa de corte etnográfico.

En este trabajo, focalizamos en primeras apreciaciones de la encuesta implementada a estudiantes de la formación con el objeto de construir un mapa de experiencias desde sus propias voces. La encuesta fue aplicada durante el 2023 en los meses de mayo-junio a estudiantes que se encontraban cursando los últimos años de la formación docente inicial en carreras de profesorado (Antropología, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Educación Física, Letras, Idiomas (Francés, Portugués e Inglés), Artes (Visuales, Teatro, Música), Filosofía, Geografía, Historia, Psicología y Educación Especial).

Con este instrumento se propone relevar las vacancias y contenidos potenciales en relación con los modos en que se implementa la ESI y se transversaliza la perspectiva de género en los recorridos de la formación docente inicial.

En esta ponencia, presentaremos los fundamentos del proyecto, el abordaje metodológico y la configuración de la muestra, como así también, los desafíos que implica documentar lo no documentado en torno a la implementación de la ESI y la perspectiva de género en las instituciones formadoras de docentes.

Hasta el momento se ha trabajado en el diseño de un cuestionario administrado mediante enlace virtual, que respondiera a las situaciones de los cinco nodos contemplando tipos de instituciones formadoras y carreras. La construcción del instrumento requirió de espacios y tiempos para el establecimiento de acuerdos, para la toma de decisiones, y revisiones periódicas previas a su versión definitiva. Estos consensos llevaron a especificar cuestiones como: en qué tramo de la carrera se aplicará la encuesta (el mismo instrumento descarta la respuesta si no cumple al menos un 25% de la carrera), qué carreras que fueran representativas para la mayoría de los nodos y formaran para el nivel secundario se incluirían (siempre siguiendo la línea de la formación docente, se tomaron las carreras que tuvieran presencia al menos tres de los cinco nodos, a fin de garantizar la representatividad de la muestra en términos federales), en qué espacios curriculares dentro de cada carrera de profesorado (se priorizaron las prácticas docentes y las didácticas). La encuesta se diseñó con el software LimeSurvey y se generó una prueba piloto para validar su correcto funcionamiento. Finalmente, se creó un enlace y un código QR para su aplicación en el mes de mayo-junio de 2023 y que al momento del presente resumen se encuentra en plena recogida de datos. Se espera al momento de presentar este trabajo avanzar con las primeras apreciaciones de lo sucedido y las primeras lecturas de la misma a modo de anticipaciones de sentido. La muestra quedó conformada de la siguiente manera:

CABA	Instituto Superior de Educación Física N° 1 "Dr. Enrique Romero Brest" Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" Universidad de Buenos Aires (UBA) - Facultad de Ciencias Sociales UBA - Facultad de Filosofía y Letras UBA - Facultad de Psicología Universidad Nacional de las Artes - Área Transdepartamental de Formación Docente
------	--

Córdoba	Instituto de Culturas Aborígenes Instituto de Educación Superior "Simón Bolívar" Universidad Nacional de Córdoba (UNC) - Facultad de Artes UNC - Facultad de Ciencias de la Comunicación UNC - Facultad de Filosofía y Humanidades UNC - Facultad de Lenguas UNC - Facultad de Psicología Universidad Provincial de Córdoba - Facultad de Artes y Diseño Universidad Provincial de Córdoba - Facultad de Educación Física Universidad Provincial de Córdoba - Facultad de Educación y Salud
La Plata	Instituto Superior de Formación Docente N° 95 "Mary O. Graham" Instituto Superior de Formación Docente N° 96 - Escuela Normal N°2 "Dardo Rocha" Instituto Superior de Formación Docente N° 97 - U.A. Normal 3 "Almafuerte" Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9 Universidad Nacional de La Plata (UNLP) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP - Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP - Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Trabajo Social

Mendoza	Instituto de Educación Física "Jorge E. Coll" 9-016 Instituto de Enseñanza Superior 9002 "Tomás Godoy Cruz" Instituto de Enseñanza Superior 9-023 Instituto de Enseñanza Superior 9-026 "Patria Grande" Instituto de Enseñanza Superior 9-029 Instituto de Enseñanza Superior 9-030 "Del Bicentenario" Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) - Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNCuyo - Facultad de Filosofía y Letras
Rosario	Escuela Normal Superior N° 2 Provincial N° 35 Instituto Superior de Formación Docente N° 16 "Dr. Bernardo A. Houssay" Instituto de Enseñanza Superior N° 28 "Olga Cossettini" Instituto de Enseñanza Superior N° 29 "Galileo Galilei" Instituto Superior de Educación Física N° 11 "Abanderado Mariano Grandoli" Universidad Nacional de Rosario (UNR) - Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales UNR - Facultad de Humanidades y Artes UNR - Facultad de Psicología

Finalizada la etapa que estamos transitando, se prevé el procesamiento y análisis de los datos recogidos en la encuesta a profesorxs en formación y, en un segundo momento, el relevamiento etnográfico de experiencias alternativas de implementación de la ESI en cada uno de los nodos, con el propósito de dar cuenta de la diversidad de prácticas y dispositivos que se ponen en juego a la hora de llevar a cabo propuestas de ESI/perspectiva de género en la formación docente en Humanidades y Ciencias Sociales.

Reflexiones sobre la enseñanza de las sexualidades en la formación docente inicial.

**Silvia Ortuzar, Facultad de Filosofía y Humanidades UNC,
silviaortuzar@hotmail.com**

**Micaela Zamboni, Facultad de Filosofía y Humanidades UNC,
micaela.zamboni@unc.edu.ar**

**Candelaria Molas y Molas, Escuela Superior de Comercio Manuel
Belgrano, cande_molas2@hotmail.com**

Palabras clave: Formación Docente. Sexualidades. Enseñanza

El presente trabajo contiene un conjunto de reflexiones finales sobre el proyecto de investigación denominado *Particularidades de la enseñanza de las sexualidades en la Formación Docente: Un análisis del dispositivo ESI*. A su vez, en el escrito se incluyen algunas contribuciones y consideraciones para nuevas indagaciones.

Siguiendo los aportes de Judith Butler (2022) nos interesa recuperar a la enseñanza de las sexualidades como una problemática contemporánea que puede potenciar articulaciones en el campo del pensamiento crítico, en esta ocasión, en la Formación Docente.

En el proceso de indagación se configuró como objeto de análisis a las prácticas de la enseñanza en torno a la unidad curricular ESI, a partir de las propuestas desarrolladas por lxs docentes a cargo en los Institutos Superiores de Formación docente de carácter público de la ciudad de Córdoba a partir del año 2018 extendiéndose hasta el año 2022.

Nos interesa mostrar algunas problematizaciones teóricas y prácticas respecto a los efectos -tanto de reproducción como de transformación- en las prácticas de enseñanza de ESI. Los interrogantes iniciales giraron en torno a los modos particulares y singulares de interpretar el discurso proveniente de las políticas públicas y de las decisiones curriculares de la ESI en las propuestas que se desarrollaban en Institutos de Formación Docente.

El proyecto se inscribe en un terreno político epistemológico y ético que destaca el protagonismo de lxs sujetxs - sus voces - en el transcurso de procesos de institucionalización de la Educación Sexual Integral como política pública, en el ámbito de la Formación Docente en la Educación Superior.

En algunos tramos de la indagación se convocó a lxs docentes a narrar pequeñas anécdotas significativas en distintas temporalidades: de su biografía escolar, de la práctica actual y de sus anhelos en el devenir de la enseñanza. Siguiendo a Arfuch (2002), recuperamos los métodos biográficos y la narrativa, donde a partir de la voz y la experiencia de lxs sujetxs se posibilita una articulación en diferentes planos: lo íntimo, privado y singular, con lo público y colectivo. Recuperamos esta perspectiva de análisis discursiva-narrativa, poniendo énfasis en

el “acontecimiento del decir” y en la producción dialógica de sentido y no meramente en el contenido de los enunciados.

En el contexto social histórico y político en el que se desplegó esta indagación fuimos asistiendo a múltiples acontecimientos que producen efectos en las narrativas de lxs docentes participantes y que de algún modo expresan una problematización y preocupación sobre las contradicciones entre la precarización progresiva de la vida, el resurgimiento de sectores conservadores y antiderechos y también respecto a diversas formas de violencias y discursos segregacionistas. De manera simultánea pero en la dirección opuesta, la emergencia de los movimientos del activismo, las luchas de los feminismos y colectivos de las disidencias impulsaron para constituir una agenda ampliada en torno a ESI. A lo anterior se le agregan las voces de lxs estudiantes que interpelan con nuevas demandas y planteos sobre su puesta en marcha efectiva en las instituciones educativas. Además se advierten nuevas intenciones gubernamentales post pandemia en relación a indagar sobre las implementaciones jurisdiccionales y para reactivar una mayor circulación de textos, encuentros y producciones académicas. Estos complejos y dispares acontecimientos están produciendo nuevos debates que no están exentos de conflictividad y tensiones y que nos dispusimos a recuperar a partir de las voces de docentes que de manera colaborativa participan en este proceso.

En el recorrido fuimos advirtiendo que en las unidades curriculares de ESI de los Institutos de Formación Docente se conjugan composiciones heterogéneas de saberes transdisciplinarios, disciplinarios, morales, ideológicos, normativos, sanitarios, religiosos, políticos, económicos. Nos fuimos interrogando acerca de los efectos subjetivos, tanto de reproducción (por ej. de formas binarias) como de transformación y de problematización de las relaciones entre géneros, sexualidades y formas de regulación cultural e institucional de las diferencias.

Entre los obstáculos y/o dificultades que más se mencionaron, la mayoría expresó que lo que aún estaría faltando es poder instituir la ESI como un proyecto transversal en las instituciones y generar un mayor vínculo con otras organizaciones, colectivos y actorxs que desde el activismo y/o prácticas ligadas a la intervención comunitaria y social trabajan en la problemática. Fue recurrente la mención a que el trabajo se realiza en la soledad de cada cátedra y que los equipos de gestión, aunque reconocen el valor que tiene la educación sexual integral, no estarían generando experiencias de un mayor grado de intensidad en cuanto al trabajo compartido con el conjunto de integrantes de las instituciones.

Pensando en un territorio socio-político más amplio el principal obstáculo señalado fue la tensión que produjo en las subjetividades la reacción -frente a la enseñanza de la sexualidad- por parte de grupos conservadores, fundamentalistas y anti-derechos. Advertimos, además, ciertos recaudos a tener en cuenta en la enseñanza de la sexualidad, ya que si no se problematizan algunos contenidos en función de las relaciones de poder en las que se inscriben, se corre el riesgo de disciplinamiento y control de los cuerpos, géneros y sexualidades.

Se escucharon planteos en las voces de lxs profesorxs, -y lo consideramos como la tarea pendiente a realizar- sobre la necesidad de incorporar una perspectiva interseccional y

en clave decolonial para visibilizar como en algunxs sujetos y cuerpos se conectan y producen múltiples formas de opresión ligadas a una misma matriz de dominación.

Coincidiendo con el marco teórico de referencia y a partir de los discursos y voces de lxs sujetxs protagonistas de los procesos de transmisión de ESI, será necesario profundizar sobre una concepción de educación sexual, basada según Deborah Britzman (2001) en un discurso que recupere su dimensión deseante, ligada al erotismo y que cuestione las posiciones epistemológicas éticas sobre temáticas que hasta ahora aparecen con notables dispersión-disidencia sexual, deconstrucción de la normalidad, la heterosexualidad como norma obligatoria, entre otras -.

En el proceso de reflexión sobre nuestra práctica investigativa advertimos la necesidad de ampliar y profundizar sobre cómo se van produciendo a nivel Institucional, y no solo en el seminario de ESI, articulaciones entre discursos, saberes y prácticas ligadas a las enseñanzas de las sexualidades y los campos de saberes y objetos disciplinares.

A contramano de las certezas y verdades establecidas, la enseñanza de la sexualidad se estructura con un modo particular de la relación entre los contenidos y su forma. La propuesta de ESI nos señala que ese acontecimiento modifica un campo previo de ausencias, invisibilidades y solapamientos. Particularmente en la formación docente inicial se planteó una nueva distribución de saber-poder y subjetividad en el campo de la enseñanza, de la corporalidad, la sexualidad y el género con sus potencialidades, resistencias y nuevos desafíos.

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (2002) El espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Bs As: Fondo de cultura económica.

Colombani, M. C. (2008). Foucault y lo político. Bs As.: Prometeo libros.

Britzman, D. (2001) Curiosidad, sexualidad y currículum, en López Louro, Guacira (comp.): O corpoeducado. Pedagogias da sexualidade. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción: Gabriela Herczeg para Pedagogías transgresoras. Córdoba: Bocavulvaria, 2016. En línea en: <https://bocavulvariaediciones.blogspot.com/2016/06/coleccion-pedagogias-transgresoras.html>. Consultado: noviembre 2018

Butler, J. (2022). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Editorial Taurus.

Un análisis de las alternativas para la formación docente en esi en la provincia de Jujuy

Adriana Esperanza Álvarez; esperanzaalvarez1966@gmail.com

Palabras clave: Capacitación Docente- ESI-

El siguiente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación denominado “Las Políticas de Formación Docente inicial, Profesorado de Educación Inicial en la provincia de Jujuy: Traducción o Puesta en práctica en los Institutos de Educación Superior (2007-2023) SECTER-UNJu”.

En esta oportunidad formulamos los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron las capacitaciones ofrecidas para la formación docente en la provincia? ¿Cuáles son las alternativas para la formación docente en ESI? ¿Cuál fue la respuesta por parte de la docencia jujeña?

En esta ocasión el interés gira en torno a la “Capacitación Docente”, abordando dicho concepto desde “(...) las políticas de capacitación representan un mecanismo de regulación de la práctica docente cuyo discurso sobre el que se legitiman es que el mejoramiento del sistema educativo se asocia con la calidad de sus docentes, por lo que, para transformar el sistema hay que transformar primero a los docentes. (Argüello, 2015, p. 2)

En esta ocasión la metodología utilizada es la cuantitativa, Hurtado y Toro (1998) dicen que “la investigación cuantitativa tiene una concepción lineal, es decir que pretende que haya claridad entre los elementos que conforman el problema, que tengan definición, limitarlos y saber con exactitud donde se inicia el problema y también le es importante saber qué tipo de incidencia o relación existe entre sus elementos”. (citado por Del Canto y Silva, 2013, pág. 28)

Se optó en esta ocasión por dicha metodología, debido a la objetividad que brinda este modelo, es la única forma de alcanzar el conocimiento en relación a las mediciones que intentan buscar la certeza, brindando datos específicos y de rápida lectura.

En la provincia de Jujuy, en el año 2021 se lanza el Programa de Mejora del Acceso y a la Calidad Educativa (PROMACE), que tiene objetivo propiciar la capacitación de docentes, directivos y equipos técnicos con el fin de promover formas de cuidado y bienestar docente destinado a adquirir hábitos, capacidades, habilidades y competencias conducentes a cambios, tanto individuales como institucionales en pos de la mejora educativa, sus contextos y la práctica profesional.

A lo largo de la historia la elección de ser docentes, es una tarea ardua y permanente que consta de dos momentos importantes, el primero, en el cual el/la estudiante se forma en ámbitos de institutos o universidades (entendiéndose a este proceso como formación inicial) el segundo, el cual está más relacionado a todo el proceso formativo inicial, más los ámbitos de socialización laboral, o más conocida como “capacitación”.

En la L.E.N. N° 26.206, en su artículo N° 71 y 72, establece que la formación docente promueve la construcción de una identidad educativa basada en la autonomía profesional, las conexiones culturales y contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En Jujuy, a partir de un análisis previo realizado^[1], la provincia cuenta con la Ley N° 6.208, sancionada en el año 2020; destacamos el art. 3, en él se busca fortalecer la implementación de la ESI a través de un programa de capacitación docente provincial obligatorio que asegure que los procesos de aprendizaje sean transversales respecto a los conocimientos de la ESI de acuerdo con el desarrollo curricular jurisdiccional y la elaboración, distribución y digitalización de materiales de aprendizaje entre los estudiantes. Como así también se pretende que los materiales deben ser accesibles y adaptados a los pueblos indígenas y las personas con discapacidad.

Como señala Birgin (2016) entre los resultados de la política del INFD, se puede señalar la restauración del estatus de la pedagogía, las nuevas perspectivas en la enseñanza y la ampliación del programa de formación para incluir la pedagogía de la memoria, la pedagogía latinoamericana y los temas de género y diversidad, entre otros.

En esta oportunidad reflexionaremos e interpretaremos cuantitativamente los siguientes datos estadísticos obtenidos mediante la plataforma digital PROMACE^[2], las capacitaciones otorgadas a la docencia jujeña durante el periodo 2021-2022.

Nombre de la capacitación	total, de aprobados	% según género	promedio de edad de las personas
La docencia en la facilitación del bienestar. Herramienta lúdico-creativas aplicadas al abordaje de la Educación sexual integral.	58	78% mujeres 22% hombres	38 años
La ESI en acción: Estrategias para el abordaje de la educación sexual integral en las escuelas de la provincia de Jujuy.	339	80% mujeres 20% hombres	38 años
Formación de referentes institucionales en la educación sexual integral.	90	84% mujeres 16% hombres	38 años

La ESI: De la ley a su implementación institucional y áulica. (1° Cohorte)	1091	80% mujeres 20% hombres	38 años
---	------	----------------------------	---------

Cuadro N°1. De elaboración propia.

De acuerdo a lo analizado podríamos poner en discusión, los siguientes resultados relacionados a la capacitación docente en referencia a la ESI, se observa una marcada tendencia en la elección de temáticas que hacen referencia a la implementación institucional y áulica de la ley ESI, con un total de asistentes de 1091 sobre 487 asistentes en otras ofertas de capacitación. Lo que representa un 69.13 %, sobre el total.

Otro dato interesante para la reflexión es el aumento significativo de la presencia de docentes varones en estas capacitaciones que van desde un 16% a un 22%, en los cursos ofrecidos. En comparación con la docencia femenina que representa entre un 80% a 84%, en los cursos analizados.

La oferta de formación permanente en ESI en la provincia de Jujuy, parece estar diseñada desde la concepción de que “(...) la capacitación constituye un medio para su fortalecimiento profesional (capital cultural incorporado), es decir un derecho, pero a la vez, un mecanismo de estabilidad laboral, promoción y ascenso. Al apropiarse del capital cultural institucionalizado (las credenciales) con fuerte vinculación con el capital económico, a partir de su certificación, la capacitación asume la forma de créditos o de puntaje, el cual puede mejorar su status laboral, es decir, mejorar su posición en el campo pedagógico (...).” (Argüello, 2015, pág. 3)

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., Nasif, N., Ramos, L., Valdiviezo, A. (2022): Nuevos cambios en la currícula de La Formación Docente en el Nivel Inicial en la Provincia de Jujuy cuando se implementa la Educación Sexual Integral. Trabajo presentado en “V Jornadas de Investigación” IES N° 9 “Juana Azurduy” San Pedro.
- Argüello, S. (2015): La capacitación docente, la formación permanente y la investigación: algunos puntos de encuentro. Universidad Nacional de Jujuy- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Carrera de ciencias de la educación. Módulo: “universidad y formación docente”.
- Del Canto, E. y Silva, A. (2013): Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. III, núm. 141, 2013, pp. 25-34 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica

- Birgin, A. (2016). ¿El INFD en jaque? Deudas, debates y perspectivas. Blog Conversaciones Necesarias. Extraído de: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/10/el-infd-en-jaque-deudas-debates-y-perspectivas/>

[1] Álvarez, A., Nasif, N., Ramos, L., Valdiviezo, A. (2022): Nuevos cambios en la currícula de La Formación Docente en el Nivel Inicial en la Provincia de Jujuy cuando se implementa la Educación Sexual Integral.

[2] <https://promace.jujuy.edu.ar/resoluciones/>

Educación Ambiental Integral: contrastes entre una propuesta curricular oficial y la cotidianeidad educativa en escuelas rurales de Santa Fe

Lucía Caisso, CONICET/CIT UNRaf, lucia.caisso@gmail.com

Verónica Bono, Inspección de Zona 5210 (Región V-Córdoba), veronicaaurabono@gmail.com

Palabras clave: Educación Ambiental Integral; Curriculum oficial; Cotidianeidad Educativa; Escuelas Rurales.

Introducción

Este trabajo se inscribe en una investigación colectiva^[1] cuyo objetivo es analizar, desde un enfoque antropológico, el abordaje educativo de los problemas socio-ambientales. Nuestro referente empírico son experiencias de educación ambiental [EA] desarrolladas en escuelas rurales de nivel primario de la provincia de Santa Fe. En este escrito nos interesa reflexionar acerca de los contrastes existentes –en materia de EA- entre la principal política curricular de Santa Fe (los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos [NIC]) y la cotidianeidad educativa reconstruida a partir del trabajo de campo.

Referencias teórico-metodológicas

Nuestro trabajo recupera a nivel teórico-metodológico los aportes contenidos en Rockwell y Ezpeleta (1983) y Rockwell (2009). Estos trabajos nos invitan a pensar a las escuelas como instituciones situadas social e históricamente, en donde el discurso normativo estatal se trama

con experiencias cotidianas que se apropian, se oponen o se resisten de modos diversos a lo instituido. Al mismo tiempo recuperamos las ideas de Rúa (2019) para pensar la dimensión curricular en clave antropológica. Desde aquí la política curricular debe ser entendida como un “objeto social” que supone complejos procesos de interacción entre las teorías, las políticas y los diseños curriculares y la práctica educativa situada de los sujetos que transmiten, se apropian y producen conocimiento cotidianamente. El trabajo de campo que se retoma en esta ponencia se inició recientemente. Fue realizado desde un enfoque etnográfico (Guber, 2001) y se está desarrollando 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.

La EAI en la propuesta curricular santafesina y en la cotidianeidad educativa

Los problemas socio-ambientales constituyen una temática relevante en el marco de la crisis ambiental global originada por la creciente mundialización del sistema capitalista. En este marco se vienen desplegando procesos de movilización social que han logrado poner a la cuestión ambiental en las agendas políticas nacionales e internacionales. Entendemos que es a propósito de esos procesos que en nuestro país se sancionó, en el año 2021, la Ley de Educación Ambiental Integral.

Aunque los Núcleos Interdisciplinarios de Contenido diseñados por el Ministerio de Educación de Santa Fe fueron publicados cinco años antes de la sanción de la LEAI abordan varias temáticas ambientales. Esto se debe a que los problemas ambientales ya integraban entonces el horizonte de preocupaciones sociales y se hacían presentes, por tanto, en diversas políticas, programas y actuaciones estatales de distinto nivel jurisdiccional. De hecho, la provincia de Santa Fe contaba con una ley de educación ambiental propia, sancionada en 1991, aunque nunca implementada efectivamente (Toffoli, 2021).

El documento de desarrollo curricular de los NIC está dirigido tanto al nivel primario como secundario y sin presentar propuestas diferenciadas para cada nivel. Tampoco presenta contenidos, saberes o aprendizajes graduados o secuenciados según su nivel de complejidad. Su propuesta pedagógica nodal es la de desarrollar la educación en torno a problemas sociales emergentes y situados localmente que deberían ser, a su vez, abordados de manera transversal por todas las disciplinas escolares (MEP Santa Fe, 2016). En este sentido sus objetivos se articulan con el Documento Marco de la EAI que promueve un abordaje transversal, crítico y situado de las problemáticas ambientales (MEN, 2022).

Las experiencias educativas de EA que hemos reconstruido etnográficamente presentan algunos contrastes interesantes en relación con esta propuesta curricular. Uno de ellos reside en la organización de la experiencia educativa por grados diferenciados. En las escuelas rurales estudiadas, en las que se dictan clases bajo la modalidad de pluricurso, las docentes abordan un solo tema con toda la clase pero dividen los contenidos -y las actividades asociadas a estos- en función de su nivel de complejidad. Trabajan cada serie de contenidos/actividades con un

grado distinto, el cual distinguen espacialmente al interior del aula. Además, aunque existen proyectos educativos de EA desarrollados institucionalmente, predomina la organización de la experiencia educativa por áreas.

Un segundo contraste entre la cotidianeidad educativa y la propuesta curricular se vincula con la prescripción de desarrollar una educación “situada” en los contextos escolares (lo que en la letra de la ley de EAI se denomina como “territorialización” de la educación). En relación a este punto, documentamos que las experiencias de EA que tienen lugar en las escuelas rurales estudiadas son múltiples, se desarrollan desde hace tiempo y evidencian a las docentes rurales como sujetos activos en relación a los problemas ambientales. Sin embargo, escasamente abordan problemas ambientales que afectan a las comunidades locales, problemas que irrumpen inclusive en la cotidianeidad escolar: los efectos que provocan las fumigaciones en el entorno de los predios escolares y las viviendas de la región, la transformación del paisaje por la agricultura intensiva o la contaminación del agua con arsénico y agroquímicos.

Cuando re-examinamos el Documento de los NIC a la luz de estos contrastes vemos que la propuesta curricular, si bien prescribe la transversalidad y la situacionalidad del conocimiento, no contiene orientaciones concretas para organizar el trabajo educativo en función de esas prescripciones. Lo que sí otorga el documentos son “Propuestas de armado de NIC” que reproducen, por un lado, un abordaje compartimentalizado (presentan una sumatoria de actividades por asignatura); por otro lado no abordan “problemas” si no “temas” (“alimentación”, “dengue”, “energía”); por último, no otorga herramientas para la reconstrucción de los problemas que afectan a las comunidades locales.

Tal vez esta falta de herramientas concretas para orientar una actividad educativa que en la práctica aparece fuertemente contrastante respecto de la prescripción curricular explique la poca relevancia que el Documento NIC posee entre las docentes. Algunas no lo conocen, otras consideran que está destinado exclusivamente al nivel secundario y otras prefieren trabajar con los NAP (que presentan contenidos secuenciados por grado y distinguidos por nivel).

Conclusiones

Hemos señalado algunos contrastes existentes en materia de EA entre una propuesta curricular oficial y la cotidianeidad educativa. El fin que perseguimos con este análisis es visibilizar unas condiciones institucionales y pedagógicas que consideramos importante tener en cuenta a la hora de diseñar actuaciones estatales: no para estigmatizarlas o cancelarlas, sino para hacer de ellas un punto de partida ineludible desde el cual pensar en transformaciones educativas posibles (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Se trata de un camino complejo pero al mismo tiempo necesario en la efectiva implementación de la Educación Ambiental Integral en nuestro país.

Referencias bibliográficas

Guber, R. 2001. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Ministerio de Educación de la Nación. 2022. *Documento Marco Educación Ambiental Integral*.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. 2016. *Núcleos Interdisciplinarios de Contenido. Documento de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria y Secundaria*.

Rockwell, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa. 1983. *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. São Paulo, Brasil: CLACSO.

Rúa, Maximiliano. 2019. El curriculum desde un enfoque antropológico. *Debates em Educação*, 11(23): 448-462.

Toffoli, Franco. 2021. “La educación ambiental en las escuelas secundarias de Santa Fe”. Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencia Política, FCPyRI, UNR.

[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).

Desafíos de la práctica en Educación Ambiental en la escuela

Ana Célia Carvalho Rocha, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB,
cellyacr@hotmail.com

Gabriele Marisco da Silva, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB,
gabrielemarisco@uesb.edu.br

Palabras clave: Práctica ambiental; Profesores, Escuela Primaria.

Contenido

La Educación Ambiental es una dimensión de la educación que debe estar presente en la escuela para contribuir a la formación de los alumnos y promover mejoras socioambientales. Este trabajo forma parte de una Investigación de Maestría en desarrollo, del Programa de Posgrado en Enseñanza (PPGE), de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía (UESB), en el estado de Bahía, Brasil, que fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación, dictamen número 5.532.896/ 2022.

El objetivo de este estudio es analizar los desafíos de la práctica ambiental desarrollada en los primeros años de la Enseñanza Fundamental en una escuela pública de la red municipal de Vitória da Conquista-BA. Se justifica por la importancia y necesidad de la

Educación Ambiental Integral en el contexto escolar, y por ser un tema que ha suscitado preocupaciones emergentes en el campo educativo.

Los datos fueron recogidos en 2022, a partir de entrevistas realizadas a siete profesores que trabajan en el seguimiento de la educación investigada. Para ocultar la identidad de los participantes y mantener la ética en la investigación, se utilizaron nombres de piedras preciosas para identificarlos.

Se trata de un trabajo de enfoque cualitativo, ya que busca comprender aspectos subjetivos de una realidad social. "La investigación cualitativa responde a preguntas muy particulares, se ocupa, en las Ciencias Sociales, de un nivel de la realidad que no puede o no debe ser cuantificado" (MINAYO, 1994, p. 21).

En Brasil, la Ley nº 9.795, del 27 de abril de 1999, reglamentada por el Decreto nº 4.281, del 25 de junio de 2002, que trata específicamente de la Educación Ambiental (EA) y establece la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), afirma que la EA es un componente esencial y permanente de la educación nacional y debe estar presente, de forma articulada, en todos los niveles y modalidades del proceso educativo. "A partir de la década de 1990 y en el nuevo milenio, más que una realidad, la Educación Ambiental (EA) se ha convertido en una gran necesidad" (Guimarães, 2015, p. 29).

Discutiendo sobre la práctica en EA, Guimarães afirma que a pesar de la creciente difusión de esta dimensión de la educación por el proceso educativo, esta acción educativa reconocida como educación ambiental se presenta generalmente debilitada en su práctica pedagógica. "Debilitada por considerar que la superación de la crisis ambiental pasa por el proceso de profundas transformaciones sociales y ambientales, y que, para contribuir a este proceso, la EA necesita asumir el carácter crítico-transformador" (GUIMARÃES, 2004, p. 119-120).

A partir del diálogo con los profesores durante la entrevista, se identificaron desafíos que dificultan el desarrollo de una práctica ambiental en la escuela tal como lo determinan las leyes ambientales de la educación brasileña, entre ellos se encuentran la insuficiencia de tiempo para la planificación, la falta de recursos y la falta de formación continua de los profesores sobre el tema.

El tiempo destinado a las actividades complementarias en la escuela investigada ocurre en días y horarios diferentes, lo que impide la reunión semanal de los profesores para la planificación colectiva de las actividades educativas a ser trabajadas en las diversas materias, incluyendo la Educación Ambiental. Además, la escuela no dispone de recursos suficientes para el desarrollo de las prácticas ambientales, como afirmó Amatista cuando se le preguntó sobre la existencia de dificultades para trabajar la Educación Ambiental en la escuela.

Hay muchas dificultades (...) para crear un proyecto enfocado necesita tiempo, necesita una AC colectiva, una planificación colectiva, opiniones colectivas, normalmente no tenemos este tiempo para estar haciendo esta planificación específica

(...). Y la falta de recursos, de materiales, es muy grande en la escuela, si quieres hacer algo diferente, tienes que comprar (...), por ejemplo, incluso el taller mencionado sobre juguetes, muchas cosas que tuve que traer de casa, tuve que comprar, porque la escuela no tenía, para ayudarles a hacer juguetes (Ametista).

Además de los desafíos citados, todos los profesores relataron nunca haber participado de educación continuada sobre medio ambiente y/o educación ambiental, como afirmó Turmalina: "Lo que aprendí en relación al medio ambiente y a la educación ambiental fue estudiando, buscando enseñar a mis alumnos". Este dato muestra el incumplimiento de lo que determina la Ley N° 9.795/1999, en su artículo 11, que dice: "Los profesores en actividad deben recibir formación complementaria en sus áreas de actuación, con el fin de cumplir adecuadamente los principios y objetivos de la Política Nacional de Educación Ambiental".

Colaborando con esta discusión, Paulo Freire destaca que "en la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente sobre la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la práctica siguiente" (FREIRE, 2021, p. 40).

En este sentido, entendemos que para el desarrollo de una práctica ambiental de forma significativa en el contexto escolar, además de la disponibilidad de recursos, de la formación continua y de la reflexión sobre la práctica, los profesores necesitan tiempo suficiente para la planificación colectiva, de modo que la EA se "desarrolle como una práctica educativa integrada e interdisciplinaria", de acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Ambiental. (BRASIL, 2012, p. 3). Sumado a esto, los Parámetros en Acción exponen que,

La posibilidad de que los profesores desarrollen prácticas significativas de Educación Ambiental depende, por lo tanto, de políticas públicas dirigidas a mejorar no sólo la formación inicial y en servicio, sino todo este conjunto de condiciones que interfieren en la calidad de la educación (BRASIL, 2001, p. 22).

A pesar de los desafíos, los profesores, en colaboración con los alumnos, la dirección y la coordinación educativa, vienen insertando la dimensión ambiental en la escuela, a partir de la realización de actividades teóricas y prácticas. Sin embargo, para una comprensión más eficaz del tema, las prácticas ambientales deben llevar a los alumnos a darse cuenta de la relación de interdependencia entre la sociedad y la naturaleza, y comprender que el problema ambiental está relacionado con factores históricos, económicos, políticos y sociales. Así, la puesta en marcha de grupos de estudio sobre Educación Ambiental puede ser una forma de contribuir a la práctica docente.

Referencias bibliográficas

Ley 9.795/1999, de 27 de abril. **Política Nacional de Educación Ambiental**. Brasília.

Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. (2001). **Programa Parámetros en Acción - Medio Ambiente en la Escuela**. Brasília.

RESOLUCIÓN N° 2, DE 15 DE JUNIO DE 2012. **Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Ambiental**. Brasília. Sección 1 - p.70.

FREIRE, Paulo. (2021). **Pedagogía de la autonomía: conocimientos necesarios para la práctica educativa**. Paz e Terra.

GUIMARÃES, Mauro. (2015). **La dimensión ambiental en la educación**. Papirus.

GUIMARÃES, Mauro. (2004). **La formación de educadores ambientales**. Papirus.

MINAYO, M. C. S. (1994). Ciencia, Técnica y arte: El desafío de la investigación social.

En: DESLANDES, S. F., NETO, O. C., GOMES, R (Eds.). **La investigación social: teoría, método y creatividad**. Vozes.

Las efemérides como herramienta para trabajar temas de Educación en Salud de forma transversal

Andrea V. Ponce, Cátedra de Educación para la Salud, Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, FCEFyN, UNC, andrea.ponce@unc.edu.ar

Priscila A. Biber, Cátedra de Educación para la Salud, Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, FCEFyN, UNC, priscila.biber@unc.edu.ar

Palabras clave: Diseño curricular, Formación docente, Nivel primario, Nivel inicial, Portales educativos.

Contenido

Esta producción se enmarca en el trabajo de tesis de Maestría en Educación denominado: “Objetos Virtuales de Aprendizaje vinculados con la Educación en salud en portales latinoamericanos para la formación docente, en los Profesorados de Educación Primaria e Inicial de la Provincia de Córdoba”. Lo que aquí presentamos responde a uno de los objetivos

específicos: Identificar efemérides relacionadas con salud y ambiente que podrían ser incluidas en propuestas de formación docente de nivel inicial y primario, desde una perspectiva transversal.

La educación en salud es un contenido que se presenta a lo largo de todo el *curriculum* escolar. En los documentos curriculares de Córdoba, los contenidos vinculados a las temáticas transversales hacen hincapié en el abordaje de los mismos desde una perspectiva holística e integral, formando sujetos políticos, capaces de responder activamente a las demandas de su tiempo, así como posicionarse frente a diferentes contextos, necesidades y problemas de la sociedad de hoy (Ministerio de Educación de Córdoba, 2016).

El trabajo busca identificar aquellas efemérides que pueden ser utilizadas en la formación docente de nivel inicial y primario, desde la transversalidad de la Educación en salud. Las efemérides son eventos o fechas conmemorativas que se utilizan en diversos ámbitos, para resaltar y recordar acontecimientos relevantes. En el contexto de la educación en salud, el trabajo de estas fechas conmemorativas puede ser una estrategia para sensibilizar y promover conocimientos sobre temas relacionados con salud y ambiente. Así como también ayudar al estudiantado a comprender la importancia de estos temas en la vida cotidiana y desde diferentes espacios curriculares de manera transversal. Desde la perspectiva de Fattore (2007), las efemérides implican conmemoraciones de eventos, hechos del pasado en la que este se construye como tradición que debe ser preservada; garantizan al sujeto un origen, un relato, un punto de apoyo para la construcción de discursos propios. Según Dussel y Southwell, 2009, hacen referencia al recuerdo de un hecho considerado trascendente, y que merece ser transmitido, permite crear conexiones emocionales entre los participantes. Ofrecen la oportunidad de organizar actividades relacionadas con el tema del día y visibilizar problemáticas actuales. Según la Organización Panamericana de la Salud *"Los días internacionales sirven para poner a disposición del público en general, información sobre cuestiones de interés, movilizar la voluntad política y los recursos necesarios para abordar los problemas mundiales y celebrar y reforzar los logros de la humanidad"*.

Como primera etapa de este trabajo se identificaron y correlacionaron aquellos contenidos propios de la Educación en Salud propuestos para la formación docente, presentes en los diseños curriculares de Córdoba para los profesorados de Educación Primaria y Profesorados de Educación Inicial. Para ello se tomó como corpus de datos a los contenidos propios de los espacios curriculares Ciencias Naturales y su Didáctica I, II y Educación Sexual Integral para el Profesorado de Educación Primaria; y Ciencias Naturales y su Didáctica, Educación para la Salud, Educación Ambiental y Educación Sexual Integral para el Profesorado de Educación Inicial (Ministerio de Educación de Córdoba, 2015).

Por otra parte, considerando las efemérides y fechas destacadas disponibles en diferentes portales nacionales e internacionales de salud y de educación (OMS, OPS, Edu.car, entre otros) se fueron registrando y organizando en categorías construidas a partir de los propios datos. Esta información fue sistematizada para finalmente poder correlacionar contenidos y efemérides por cada espacio curricular. A partir de este análisis y las categorías propuestas encontramos que podemos agrupar a las efemérides en aquellas que permiten trabajar:

- el concepto de salud,
- enfermedades y su prevención,
- acciones de promoción de salud,
- estilos de vida,
- educación sexual integral,
- salud y ambiente.

Para cada categoría se correlacionaron los contenidos del diseño curricular para ambos profesorados, identificando en los portales las efemérides que podían ser incorporadas en la formación docente. Por ejemplo, en “Estilos de vida” el *16 de Octubre Día Mundial de la Alimentación* se correlacionó con el contenido Salud y Alimentación presente en ambos profesorados, entre muchos otros.

Construir una propuesta formativa de Educación en salud desde una visión holística y multidimensional, requiere de la búsqueda de estrategias, recursos que permitan trabajar temas de salud desde diferentes dimensiones: políticas, económicas, ambientales, biomédicas, epidemiológicas, psicológicas y socioculturales (Sanmartino, et al., 2022). Se reconoce la salud individual y colectiva en contexto, promoviendo el análisis crítico y reflexivo de la información, facilitando la concientización y empoderamiento de la salud que facilite la adquisición de hábitos saludables que lleven a una mejor calidad de vida. (Pastorino, Astudillo & Rivarosa; 2016 y Torres & Hernández, 2016).

El estudio de las efemérides proporciona un contexto histórico para los problemas de salud actuales. Al comprender cómo se han abordado y superado desafíos similares en el pasado, como docentes en formación, pueden obtener una mejor comprensión de los problemas de salud contemporáneos y desarrollar una perspectiva más amplia. Permitiendo analizar críticamente políticas, estrategias y avances actuales en la intersección salud y educación para participar en debates y tomar decisiones informadas sobre el bienestar propio y colectivo.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva. *Revista El Monitor de la educación*, 21: 26-29. Ministerio de Educación de la Nación, CABA. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n21.pdf
- Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos. En González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE* 47: 187-200. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/9646/8426>
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2015). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria*.
- Ministerio de Educación de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). *Los transversales como dispositivos de articulación de*

aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Transversales2016.pdf>

- Pastorino, I. C., Astudillo, C. S., y Rivarosa, A. S. (2016). Aportes para una didáctica de la Educación para la Salud en la formación inicial de profesores de Biología: diálogos divergentes, concepciones y prácticas. *Revista de Educación en Biología*, 19(1): 73–82. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22531>
- Sanmartino M, Forsyth CJ, Avaria A, Velarde-Rodriguez M, Gómez I Prat J, Albajar-Viñas P. (2022). The multidimensional comprehension of Chagas disease. Contributions, approaches, challenges and opportunities from and beyond the Information, Education and Communication field. *Memórias Instituto Oswaldo Cruz*, 117: e200460. doi: [10.1590/0074-02760200460](https://doi.org/10.1590/0074-02760200460).
- Torres García, M y Hernández, H. S (2016). La Educación para la Salud en la formación de maestros desde el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense Educación* 28(4): 1083-1101. Disponible en <https://doi.org/10.5209/RCED.51536>.

Los derechos humanos y las diversidades una problemática transversal curricular e institucional en la UNViMe

**Vitarelli, Marcelo, Universidad nacional de Villa Mercedes,
marcelofabianvitarelli@gmail.com**

**Wildner Sánchez, Mario Nicolas, Universidad nacional de Villa Mercedes,
nicolaswildnersanchez@gmail.com**

Palabras clave: derechos humanos, diversidad, Curriculum, formación inicial, profesorado.

Contenido

En el marco del proyecto de investigación sobre los derechos humanos y las diversidades sociales y educativas un equipo de profesionales de variados campos disciplinarios venimos apostando en los últimos años en torno a la consideración del campo emergente de los derechos como un componente transversal a la formación docente inicial en la Escuela de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad nacional de Villa Mercedes. Este espacio fundamenta el trabajo de investigación desde las perspectivas filosófica, sociológica, jurídica, pedagógica y comunicacional en tanto que abordaje complejo e interdisciplinario desde el sur del transversal conformado por los derechos humanos y las diversidades para su posterior anclaje aplicado en prácticas situadas en los territorios de colectivos actorales específicos. Uno de los

avances significativos del trabajo investigativo se ha traducido en lo que respecta a la institucionalidad para lo cual citamos a la Escuela de Ciencias Sociales y Educación quien ha declarado al eje de los derechos humanos como problemática transversal a todas las carreras que se dictan en dicha Escuela, lo cual ha quedado refrendado en la aprobación del Proyecto institucional de trabajo denominado Derechos humanos, racismos y diversidades en la Educación por Resolución ECSE N°10/2021. De igual modo el equipo ha llevado adelante durante el 2020 (Resolución Rectoral N°317/2020) y el 2021 (Resolución ECSE 37/2021) las Campañas para la erradicación del racismo en la UNViMe con acciones en internet en consonancia con las convocatorias latinoamericanas de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), a través de su Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Estos espacios significaron la emergencia de propuestas de alcance latinoamericano bajo distintos formatos en donde la investigación se despliega metodológicamente: el desarrollo de acciones de formación, de foros de discusión y de estrategias educativas y comunicativas que tuvieron como centro de interés al personal docente, no docente, graduados y alumnos de toda la universidad impactando también directamente en el sistema educativo provincial a partir de escuelas asociadas de la ciudad de Justo Daract y del Consejo de Co formadores. La investigación aborda lo curricular pero también la institucionalidad efectivizando las múltiples miradas que implican los derechos humanos tratados como transversal socio educativo. El reconocimiento bajo formato de resoluciones rectorales da prueba de uno de los impactos que venimos trabajando (Resolución rectoral N°317 del 23 de octubre de 2020) De igual modo producciones específicas se van desplegando en etapas de divulgación que implican estrategias de socialización y sensibilización (tal es el caso de la que se encuentra alojada públicamente en el canal: https://www.youtube.com/watch?v=Dq4s_NkIA-Y&t=1s) y otros: 1) Clase abierta y pública sobre “Derechos humanos, racismos y diversidades en la educación”, realizada el lunes 16 de noviembre de 2020 y actualmente alojada en el canal institucional: <https://www.youtube.com/watch?v=SQJqSCdkFgA&t=997s> y, 2) Clase pública y abierta “Racismos, discriminaciones y derechos a la educación en los territorios” con especial referencia a las modalidades del sistema educativo; lo rural, lo carcelario, lo hospitalario y el territorio de los jóvenes y los adultos, que tuvo lugar el 3 de diciembre y se encuentra alojada en el canal institucional: <https://www.youtube.com/watch?v=a610hiMH8to&t=110s>, 4) Micro estrategias de comunicación para la visibilización y erradicación de todas las formas de racismos en multiplataforma en redes y repositorios . La Escuela de Ciencias Sociales y Educación de la UNViMe como estructura institucional dedicada al campo epistémico de las ciencias sociales y la educación pretende contribuir a promover reflexiones y debates sobre la problemática de los derechos humanos, las múltiples formas de los racismos y la complejidad comprensiva de las diversidades que aún persisten en los sistemas educativos de nuestros territorios, contribuyendo a todo tipo de injusticias y erradicación, tomando como núcleo de sus acciones a sus alumnos, sus docentes, personal no docente, equipos de gestión institucional, escuelas de la región y comunidad toda. Estos eventos de alto impacto socio educativo convocaron a expositores institucionales y externos y abrieron la discusión en el campo de las ciencias sociales y la educación para el tratamiento de los derechos humanos y las diversidades sociales y educativas, despertando intereses locales para su tratamiento posterior. La campaña

de los racismos como objeto de investigación acción y las clases públicas y abiertas en el campo de la formación inicial y continua operaron como detonantes para la emergencia del Proyecto institucional de la Escuela de Ciencias Sociales y Educación denominado: “Derechos humanos, racismos y diversidades en la educación” El mismo se encuentra alojado en el canal institucional <https://www.youtube.com/watch?v=za3FDWPIUE8&t=4813s>. Una significativa producción pedagógica comunicativa es la presentación de video ponencia realizada recientemente en el III Foro Mundial de los Derechos humanos, que aconteció en la ciudad de Buenos Aires, en donde se pusieron en discusión modos de abordajes de la transversalidad y la interculturalidad a partir de consideraciones acerca de Educar en los derechos en torno a los pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina (ella se puede ver en <https://youtu.be/XMMgT11k0gg>). Muchos de los desafíos y conflictos que se presentan en las sociedades democráticas en un mundo globalizado se deben a problemas no resueltos relacionados con la intensificación de las relaciones interculturales, la convivencia entre las distintas culturas y la búsqueda de suelo común para organizar la convivencia en paz y justicia. La mirada de lo que sucede en las instituciones escolares del sistema educativo y como se abordan los derechos humanos en la enseñanza, en sus diseños curriculares y en sus prácticas cotidianas institucionales y de formación docente es para el proyecto de investigación una tarea necesaria de realizar, reconocer e identificar problemáticas referidas a los derechos humanos en las escuelas con las que se trabaja en conjunto, describiendo de manera integral las diversas aristas que atraviesan las problemáticas de los derechos humanos. Problemas como la expansión demográfica y los problemas ecológicos, el desarrollo económico y el aseguramiento de la paz, el antagonismo entre sociedades secularizadas y no secularizadas, la cuestión de los derechos humanos y la determinación de lo que ha de entenderse por bien común en contextos históricos de diversidad cultural. Los derechos humanos ofrecen, según Habermas, una buena base para dicha transformación, y para la consolidación de relaciones justas y pacíficas entre las culturas.

Referencias bibliográficas

- Boaventura de Sousa Santos (2002) Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. TRADUCIDO POR LIBARDO JOSÉ ARIZA. EL OTRO DERECHO, número 28. Julio de 2002. ILSA, Bogotá D.C., Colombia. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21754>
- Juárez, Lucia Alejandra (2019) Variaciones acerca de la construcción de ciudadanía. Reflexiones acerca de la evolución en la subjetividad y la función de la educación. TINKUY. REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH- UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 1, VOL.2 AGOSTO DE 2019. ISSN 2683- 7498, en <http://c1600497.ferozo.com/segunda-seccion-vol-2/>
- Vitarelli, Marcelo Fabián (2017) Pensar las prácticas pedagógicas. Editorial Autores de Argentina. Buenos Aires. <https://es.scribd.com/document/407627085/63-Pensar-las-practica-en-el-sur-pdf>

Vitarelli Marcelo Fabián (2021) La educación en tiempos de pandemia, desafíos de actores y territorialidades. En Conversaciones desde el encierro: aproximaciones críticas al acontecimiento pandémico / editores, Claudia Luz Piedrahita Echandía, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: CLACSO: Editorial Magisterio, 2021. Pp 113 a 124, en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210527035104/Conversaciones-encierro.pdf>

Vitarelli Marcelo Fabián (2021) Repensar las espiritualidades desde miradas contrahegemónicas del Sur. En Territorialidades, espiritualidades y cuerpos. Perspectivas críticas en Estudios Sociales / Claudia Luz Piedrahita Echandía, Adrián José Perea Acevedo, Oscar José Useche Aldana, editores. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - CLACSO: Editorial Magisterio, Pp 137 a 149. En <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210527033714/Territorialidades.pdf>

Vitarelli, Marcelo Vitarelli, Wildner Sánchez, Nicolás, Díaz Enrique (2022). Foro Mundial "Educar en los derechos de los pueblos originarios y afrodescendientes en argentina"- Argentina, disponible en <https://youtu.be/XMMgT11k0gg>

Construcción de ciudadanía en escuelas secundarias de Tucumán: ¿Se aprende, se enseña o se practica?

Claudia Adriana Ferreiro

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,

Facultad de Filosofía y Letras, UNT

claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar

Néstor Adrián Amado

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,

Facultad de Filosofía y Letras, UNT

nadrianamado@outlook.com

Palabras clave: Ciudadanía, Jóvenes, participación, Escuela Secundaria

Introducción

La extensión de la obligatoriedad de la Educación Secundaria da nuevos sentidos a la Escuela Media ya que posibilita su constitución como espacio social de construcción de ciudadanía para *todos los jóvenes* de la Argentina y no para una elite tal como fue concebida desde sus inicios.

La investigación en el campo problemático de la educación para la construcción de ciudadanía es reciente, sin embargo, por su relevancia, son numerosos los estudios al respecto (Núñez, Fuentes, 2015; Núñez, 2019; Ruiz, Galaz, Herrera, 2021) y es también nuestro objeto de estudio a través de los proyectos PIUNT 26/H525 (2014-2017) y H610 (2018-2022).

Los primeros resultados^[1] están planteados en términos de la relación entre participación y construcción de ciudadanía. Mientras que, en el segundo proyecto, se profundizó en otras dimensiones de la problemática, se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la incidencia del dispositivo organizacional de la escuela secundaria en la participación estudiantil? ¿Qué características presentan las prácticas educativas para la construcción de la ciudadanía activa en la escuela secundaria?

En este trabajo se busca dar respuestas recuperando tres categorías: organización institucional, dispositivos pedagógicos y vida cotidiana en las escuelas secundarias en los que se identifica la participación colectiva de los actores educativos como un eje vertebrador.

Desarrollo

¿Cómo están gestionadas las instituciones para el fortalecimiento de la ciudadanía en la escuela? Hemos podido conocer organizaciones tradicionales por áreas o departamentos que van ampliando espacios de consulta con estudiantes y otros que se configuraron inicialmente desde el cogobierno escolar incorporando a estudiantes en la organización de la escuela mediante procesos democráticos.

Se observó una búsqueda e instauración de prácticas y actividades por la ampliación de la participación de los estudiantes. Esto es, sobre el derecho a expresarse y a elegir, el debate como base de toda negociación, estrategias de consulta a todos los estudiantes, el derecho al voto, preparación de estatutos, la creación de acuerdos, todos ellos, son muestras de procesos que encaminan prácticas asociadas a las prácticas colectivas democráticas.

La organización de actividades permite la intervención de la participación cívica con relación a las experiencias con la construcción de lo político. Un ejemplo fuerte de espacios de organización y vivencias de construcción de ciudadanía son la creación de los Centro de Estudiantes, espacios para la representación estudiantil por curso, las tutorías de pares; donde se valoran las voces, estrategias de participación, la expresión y gestión del gobierno entre pares estudiantiles, aunque en algunos casos también se encuentran comprometidos docentes, asesores, coordinadores y tutores.

La organización también se puso en juego frente a las semanas estudiantiles; el campamento; ferias, salidas, debates temáticos, talleres... todas conllevan acciones que promueven el sentido de pertenencia de maneras diferentes, según los perfiles de cada escuela y otorgan un sentido de identidad colectiva.

En cuanto a la gestión de las prácticas educativas de participación, generalmente están ancladas en los mismos ejes del proyecto institucional. Es decir, dentro del perfil que espera la

institución educativa, se ven reflejadas las prácticas de formación ciudadana, al elegirse ciertos contenidos o proyectos, que son transferidos a algún espacio curricular o para abordar transversalmente.

Espacios curriculares como el de la tutoría, tienden a concentrar esta transversalidad y sobre todo a promover prácticas de participación. Se trazan también canales para las demandas estudiantiles, hacia la dirección y los profesores. Sobresalen, el desarrollo de contenidos y talleres sobre temas que en otras materias no se abarcan y se generan espacios para que los estudiantes puedan involucrarse en temas sociales y que tengan que ver con alguna emergencia actual, desde donde se puedan generar ideas para su abordaje, y desde donde también se abran espacios de participación para desarrollar conciencia e interés de observar hacia adentro y comprender, actuar y contribuir al entorno social.

El abordaje de temas como la Educación Sexual Integral, responsabilidad ciudadana, formación y preparación del perfil profesional del estudiante, vinculación con el medio laboral en escuelas técnicas, proyectos que tengan que ver con el fortalecimiento y vinculación con su ciudad, cuidado ambiental, inclusión, diversidad cultural y de género. Todo ello genera profundas prácticas de ciudadanía y participación política en los estudiantes, dejando aprendizajes muy significativos. Entre otras prácticas, se encuentran también las de identidad nacional, defensa de ideales y símbolos patrios, que ya tienen otro recorrido y se configuran como prácticas más institucionalizadas

Desde la observación y el relevamiento de las experiencias en talleres las prácticas democráticas se aprenden vivenciándolas; es decir desde lo que demanda la vida cotidiana escolar: al plantearse temas que requieran la búsqueda de respuestas de los miembros de una escuela, ejerciendo participación y compromiso, donde se perciban como parte de la comunidad y puedan desarrollarse como ciudadanos. Sobre todo, si se logran desarrollar prácticas educativas en las que se configuren con las ideas y propuestas propias de estudiantes, lo que despierta mayor interés para concretarlas. La idea es que se pueda avanzar con prácticas en las que puedan construir una ciudadanía de alta intensidad y que esto signifique que los estudiantes puedan decidir por ellos mismos con responsabilidad.

Es así como, con respecto a la participación juvenil en la escuela, mientras que en el 2016 los estudiantes planteaban que tienen mayores posibilidades de elaborar proyectos y tomar algunas decisiones, y en menor medida, oportunidades para manifestarse, organizarse y proponer cambios; en el 2021 los estudiantes encuestados señalaron que la escuela les enseña a participar Escuchando sus opiniones (18%), seguido por promover una comunicación fluida entre todos/as (16%) y al tomar decisiones conjuntas entre directivos, profesores y estudiantes (12%). La evidencia empírica de ambos proyectos nos permitió ver que hubo avances y aprendizajes en los actores educativos con respecto al aprendizaje de la construcción de ciudadanía

Cierre

Aprender a organizarse, aprender a asumir una participación responsable frente a necesidades identificadas por los estudiantes o por la institución, es algo que se ha percibido en los intercambios con docentes y estudiantes en las escuelas secundarias. Prepararse para decidir responsablemente sobre su futuro, implica que la escuela desde el acontecer diario sea el lugar para práctica social, de convivencia con otros. La educación secundaria es sin duda la etapa para que ellos aprendan a ser no solo mejores ciudadanos, sino ciudadanos más formados, alfabetizados, que conviven en la diversidad siendo respetuosos, tolerantes, solidarios.

La organización mediante proyectos o actividades solidarias que promueven el vínculo escuela-comunidad, o escuela-otras instituciones, da cuenta de la apertura a nuevas formas de enseñar y aprender la ciudadanía. Más allá desde donde se gesta una idea, es importante destacar que los espacios curriculares y los proyectos educativos que trabajan promoviendo la participación y la toma de decisiones horizontales son el andamiaje para aprender a construir ciudadanía.

Construir ciudadanía en la escuela secundaria implica pensar en una organización escolar situada, abierta y democrática que posibilite construir dispositivos pedagógicos que promuevan la participación y la construcción colectiva de saberes que se concretizan en prácticas socioeducativas específicas y particulares en las que las necesidades e intereses de los diversos actores son el punto de partida.

Referencias bibliográficas

- Núñez, P & Fuentes, S. (2015) Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). En *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 25, 351-372.
- Núñez, P. (2019). La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas* (12), 123-145.
- Ruiz, Alberto Galaz, & Herrera, Marcelo Arancibia (2021). El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-18. DOI: 10.1590/S1413-24782021260004

[1] La primera publicación, en formato de libro, ya está disponible y el equipo se encuentra trabajando en la segunda. Pueden consultar en <http://filo.unt.edu.ar/2022/12/05/la-educacion-de-los-jovenes-para-la-construccion-de-ciudadania/>

Juventud, escuela y ciudadanía en los discursos electorales actuales. Claves para una perspectiva emancipadora.

Felipe A. Cerisola Moreno. Universidad Nacional de Tucumán. fcerisola@hotmail.com

María Paulina Cerisola Moreno. Universidad Nacional de Tucumán. Paucermo@gmail.com

Palabras clave: Discursos- Creencias- Escuela – Ciudadanía

Introducción

En este trabajo intentamos abordar las creencias que circulan en la sociedad acerca del lugar que ocupa la educación en la formación de ciudadanía. Específicamente, queremos indagar si los discursos electorales representan la concepción de ciudadanía de los jóvenes.

Existen dos “estratos” discursivos: uno por el cual el lenguaje construye una visión social determinada. El otro representado por los constructos sociales que determinan ese lenguaje y condicionan esa visión.

Ambos aparecen en pugna.

Tomaremos como punto de partida algunos discursos electorales, en los que se puede observar cómo se expone ante la sociedad un imaginario que debe ser contrastado con el contexto en el que la Escuela ejerce su función y donde los jóvenes aprenden a ejercer ciudadanía.

1- Discursos electorales sobre la escuela y la condición educativa

Como parte de los Proyecto de investigación “Lecturas del presente. Realismo y construcción de realidades en las culturas latinoamericanas contemporáneas” (Proyecto de investigación UNT n° H-607, 2018-2022) y “La educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del S. XXI: desafíos y propuestas” (Proyecto de investigación UNT n° H-514, 2018-2022), hemos analizado fragmentos de discursos electorales esgrimidos por diferentes candidatos y difundidos en entrevistas periodísticas.

En el primero se dice:

“Habrá boleto estudiantil gratuito para todos los estudiantes de Tucumán”.

En este nivel, conviven claramente los dos niveles mencionados:

- El lenguaje como *afirmación*: los estudiantes tendrán un derecho garantizado por el boleto estudiantil.
- La sociedad *crea ese lenguaje*: los candidatos deben ofrecer beneficios para quienes se encuentren en etapa escolar.

Otro ejemplo:

“(…) Probablemente estamos ante un error cuando transmitimos a los chicos el mensaje de que los apoyamos “más allá de lo que hagan”. Terminemos con la idea de retenerlos sin normas ni exigencias”.

Aquí el nivel discursivo es más complejo porque no solo trasunta un modelo político de educación, sino además un modelo *ideológico*: que no se adopte una postura “permisiva” sin “exigencias” hacia los estudiantes.

En el tercero ejemplo, un candidato expresa en una entrevista:

“Cuando era estudiante, una vez me porté mal en la Escuela de San Cayetano. Vino el cura y me llevó a la dirección, y me dieron dos varillazos en las patas (sic). Terminé abanderado. (En cambio) hoy los padres están muy permisivos con sus hijos”.

Aquí, aparece un estado ideal a preferir sobre el actual, con lo cual se pone el problema en lo específicamente *actitudinal*. La conclusión es falaz: el alumno más indisciplinado terminó siendo abanderado gracias a los *castigos corporales*.

En los tres casos mencionados, las expresiones aparecen formuladas como “creencias”, que la gente supuestamente acepta, comparte y demanda, sobre la base de un consenso no formulado.

David Bloor sostiene que es frecuente la enunciación del concepto de “afirmación” y “verdad” por el cual se confunde uno con el otro. Nos encontramos frente a un presupuesto materialista del pensamiento, donde la *afirmación* sería una idea *instintiva* para explicar por qué la realidad se presenta de tal o cual manera, según se hable de ella^[1].

Se trata de un *horizonte de sentido* por el cual los emisores de estos mensajes pretenden legitimar sus creencias, cuando en realidad enmascaran *intencionalidades*.

En estos discursos se incurre en *abstracciones*. No se justifica una simetría que explique creencias verdaderas o falsas, y por lo tanto, se llega a conclusiones *arbitrarias*. Ej. Un alumno con más castigos corporales llegará a ser abanderado.

En tiempos electorales, los sujetos hacen uso de este discurso que no se justifica suficientemente sobre el contexto histórico de la educación, expresándose más demagógica que científicamente, pues no se dicen los supuestos que permiten sostener la vigencia o declinación del estado actual que justifique esas propuestas.

El análisis que sobre la escuela elabora la sociedad y los imaginarios que sobre ella formulan los actores políticos expresan una visión sobre qué papel ha de jugar la educación al definir la sociedad que queremos construir.

Lo que está en juego no es el discurso sino el *horizonte de sentido* sobre las instituciones, en este caso la Escuela, que para algunos grupos está más ligado a *sistemas disciplinarios y autoritarios*, y para otros a modelos más *abiertos, democráticos y participativos*.

Sobre esto los jóvenes y el público escolar tienen algo que decir.

2- Discursos sobre ciudadanía entre los jóvenes en la escuela

Durante las encuestas a los alumnos, se obtuvieron respuestas coincidentes al consultárseles:

“¿Qué te enseña la Escuela acerca de la ciudadanía?”

Expresaron que en la escuela aprendieron sobre derechos sociales y políticos y, en menor medida, sobre las obligaciones y responsabilidades de su condición de ciudadanos.

Expresaron que han aprendido sobre el derecho a votar (“voto joven”) pero pocos relacionaron el concepto de “ciudadanía” con el conocimiento de la Constitución Nacional o con la división de poderes y la vida democrática.

La gran mayoría hicieron referencia a la posibilidad de *vivir en libertad* y expresar ideas y opiniones.

A la luz de estas respuestas, sostenemos con Tenti Fanfani (2015) que la escuela es verdaderamente *formadora de ciudadanos*. Allí los estudiantes se apropian del discurso político porque la democracia funciona donde un grupo tiene, entre otros recursos, la capacidad de decir y expresar lo que otros simplemente “sienten” o “desean”^[2].

Esta no es la única competencia política, pero sí es el mayor recurso que tienen las escuelas para desarrollar en los futuros ciudadanos los mecanismos aceitados de las democracias participativas.

Ser ciudadanos requiere contrastar los argumentos propios con los ajenos, por eso la escuela debe ser un ámbito donde no solo los jóvenes aprendan sobre la democracia sino que también la vivan y experimenten. Esto se da cuando forman Centros de Estudiantes, cuando toman decisiones en la vida escolar, cuando crean Estatutos, cuando generan sus propias actividades. En definitiva, cuando exploran espacios de libertad y autodeterminación.

Sin embargo la Escuela, como institución *decimonónica*, tarda en adaptarse a los nuevos contextos. Los cambios culturales del presente requieren de nuevas alfabetizaciones, para que los sujetos dominen nuevos lenguajes para interactuar con la cultura y recrearla en clave emancipadora.

Conclusión

Al contrastar los discursos de “campaña” con la idea de ciudadanía que los jóvenes construyen en las escuelas, observamos una *disociación*.

Por un lado, las *creencias* formuladas en los discursos políticos, presentadas con un determinado *horizonte de sentido*, y por otro las representaciones *reales* que las poblaciones escolares expresan sobre la vida democrática.

Se advierte una *brecha* entre el discurso político y las expresiones reales del público escolar.

Como dijimos al inicio, la pugna entre la realidad juvenil, desvinculada del ejercicio de ciudadanía a través de derechos y obligaciones, frente a los discursos pre-formativos de quienes deben promoverlos y gestionarlos.

Según Tiramonti (2011), el cambio cultural nos urge:

“ (...) Este hecho está escasamente presente en las actuales orientaciones de política educativa y cuando se hace alusión, se lo reduce a la necesidad de incrementar las pc en el mobiliario escolar^[3]”.

El peligro de los discursos electorales es caer en propuestas *reductivistas*. Sería deseable generar nuevos espacios de diálogo donde la heterogeneidad y la apertura fueran principios orientadores de nuevos aprendizajes ciudadanos.

Bibliografía:

- Bloor, David (1998): *Conocimiento e imaginario social*, Gedisa, Barcelona.
- Grimsom, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la Educación Argentina*. Bs.As.: Siglo veintiuno editores.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar*. Homo Sapiens, Rosario.

[1] BLOOR, D. (1998): *Conocimiento e imaginario social*, Gedisa, Barcelona. Pag.35s.

[2] GRIMSOM, A, y TENTI FANFANI, E. (2015). *Mitomanías de la Educación Argentina*, Bs.As, Siglo XXI. Pag. 114s.

[3] TIRAMONTI, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar*, Homo Sapiens, Rosario. Pag. 32s.

Mesa 18

Prácticas profesionalizantes de secundaria técnica en contexto de pandemia: sentidos, saberes y estrategias

**Ana María D’Andrea, UNNE, Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes,
anadandrea@gmail.com**

José Antonio Pozzer, UNNE, japozzer@yahoo.com.ar

Palabras clave: Palabras claves: Prácticas Profesionalizantes; educación secundaria técnica; pandemia.

Contenido

Esta presentación forma parte de un proyecto mayor financiado por el Fondo Nacional para Investigaciones de Educación Técnico-Profesional (FONIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). El objetivo general es describir y poner en discusión las adaptaciones realizadas en el campo de Prácticas Profesionalizantes (PP) durante la pandemia COVID-19 (2020-2021) en la especialidad de “Informática profesional y personal” en tres escuelas de educación técnica (EET) de la ciudad de Corrientes.

Las PP articulan un conjunto de actividades que se integran y combinan intencionalmente para facilitar aprendizajes específicos que apuntan a poner en diálogo el perfil formativo con el mundo socio-productivo al cual se pretende aportar profesionales (Do Pico, 2013).

Algunos estudios previos (Riquelme, Herger y Sassera, 2019; Fernández, Ganem, Sáez y Maturo, 2021; Garino, Miñana y Saez, 2021) dan cuenta de que son múltiples los desafíos que enfrentan para su consolidación. Más allá del desarrollo del marco normativo nacional que orienta su organización, la concreción de las mismas queda supeditada a cada provincia, los contextos locales y a cada escuela.

En función de esto, partimos del supuesto de que las PP en el contexto de pandemia -con aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatoria (ASPO y DISPO) y virtualidad- han sido uno de los campos de formación más difíciles para sostener, tanto por las particularidades propias de un campo que aún está en “construcción” como por las problemáticas preexistentes señaladas.

En este trabajo se parte desde una perspectiva conceptual que considera las PP desde dos dimensiones: la política-normativa y la pedagógica-didáctica (Martínez, Garino y Fernández,

2020). Se identifican y analizan normas referidas a las PP en pandemia y los proyectos institucionales de PP de cada escuela, como así también, se realizan entrevistas a referentes jurisdiccionales, directivos y docentes de este campo y se aplican cuestionarios a quienes cursaron el último año de secundaria en 2020 y 2021. El trabajo de campo fue realizado durante los meses de abril y mayo de 2022, en un contexto de presencialidad plena y cuidada.

El estudio permite diferenciar las condiciones vinculadas al sostenimiento de la continuidad pedagógica referidas al contexto, al sistema educativo, a la institución y a los actores; identificar los tipos de saberes que se buscaron desarrollar y las estrategias pedagógicas implementadas para promoverlos; así como analizar las opiniones y valoraciones acerca de estos dispositivos de formación por parte de los diferentes actores implicados (funcionarios, directivos, docentes, tutores, estudiantes, egresados, actores del medio socioproductivo).

A partir de una revisión de normativas específicas, se identifican a nivel nacional y jurisdiccional, el desarrollo de un conjunto de orientaciones que buscaron la adaptación de contenidos prioritarios, redefinición de funciones de los distintos perfiles escolares, activación de dispositivos de acompañamiento; producción de documentos orientadores; protocolos para la realización de prácticas en los entornos formativos de la ETP; orientaciones y lineamientos para la evaluación, acreditación y graduación de los estudiantes, en general, y de los del último año, en particular, y formatos que pueden acreditarse como PP. En ese marco, la propuesta estatal de la “continuidad pedagógica” tuvo apoyo en la generación de soportes que otorgaron cierta orientación a la actividad educativa. Sin embargo, la implementación de las orientaciones tuvo desarrollos diferenciados conforme a las condiciones preexistentes que las instituciones educativas, sus docentes, los estudiantes y sus familias tenían para afrontarla. En general el contexto de virtualidad de las PP propició el desarrollo de la creatividad en todos sus actores, tanto para pensar la continuidad y desarrollo del campo como para transitarlo y acreditarlo. Se advirtieron, por un lado, algunas prácticas solidarias entre directivos, docentes, preceptores, estudiantes y familias para mantener el acceso a la educación; pero, también, otras donde las carencias de acceso a condiciones y equipamiento incidieron en la inacción. La pandemia puso de manifiesto tres tipos de brechas: la de acceso a la conectividad y a los dispositivos; la del uso; y la de las capacidades de los docentes y estudiantes para apropiarse de estos recursos.

En este contexto, las PP han sido uno de los campos de formación con mayores desafíos. No obstante, la tecnicatura de Informática Profesional y Personal fue una de las que pudo adaptarse ya que sus docentes y estudiantes tenían contacto con ciertas herramientas tecnológicas, aunque carecían de conocimientos para la educación a distancia, así como del entorno formativo.

En cuanto a las estrategias pedagógicas para la continuidad de las PP, en las tres escuelas se adoptaron similares acciones, recurriendo principalmente al desarrollo de clases virtuales sincrónicas (por Meet o Zoom) y otras no sincrónicas mediante la provisión de materiales y guías-consignas de actividades compartidos por diferentes medios (Google Drive, WhatsApp o impresos). Los formatos de PP desarrollados fueron proyectos didácticos institucionales y proyectos productivos tecnológicos sobre situaciones detectadas por estudiantes. También se adaptó el contexto de formación en la virtualidad, donde ya no era el ámbito escolar o el laboral/profesional, sino que se produjo una migración a cada uno de los hogares de los

estudiantes, con los recursos y herramientas que allí podían disponerse. Si bien las propuestas apuntaron a desarrollar alguna capacidad del perfil profesional, las acciones se centraron en una visión instrumental y de aplicación práctica de técnicas, pero sin mucha vinculación con el contexto del desempeño profesional. Desde allí se discute su alcance profesionalizante, considerando las limitaciones de la práctica realizada como espacio integrador que los vincule con la comunidad o cultura del campo profesional. En la pre-pandemia estas EET habían avanzado hacia PP como experiencias formativas orientadas a la comprensión y actuación dentro del mundo laboral, donde sus estudiantes podían aplicar conocimientos y, fundamentalmente, vivenciaban un proceso de socialización desde el cual representaban su futuro campo laboral y profesional. En el 2021, con la vuelta a la presencialidad cuidada y el sistema de burbujas, la situación fue cambiando. Se resignificaron las concepciones del espacio y del tiempo que dejó la pandemia.

La acreditación de PP en 2020 y 2021 resultó difícil, motivo por el cual se encontraron estudiantes en FinEsTec. Los estudiantes que tuvieron mayores problemas fueron aquellos que no se pudieron vincular a la institución por falta de conectividad y de recursos tecnológicos.

Las PP, en general, son valoradas positivamente. Las limitaciones observadas por los distintos actores se refieren principalmente a las condiciones materiales.

Referencias bibliográficas

- Do Pico, M.V. (2013). *Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Bs.As.: Asociación Empresaria Argentina. https://issuu.com/empresaescuela/docs/trabajo_pp_aea_-_versi_n_publicaci
- Fernández, N.; Ganem, M.; Sáez, S.; Maturo, Y. (2022). Las prácticas profesionalizantes. Su puesta en acto en tres provincias argentinas. En: Martínez, S.; Garino, D. (Comp.) (2021). *Investigaciones en la Educación Técnico-Profesional en Argentina: Saberes, prácticas y experiencias*. Buenos Aires: Teseo. <https://www.editorialteseo.com/archivos/19749/investigaciones-en-la-educacion-tecnico-profesional-en-argentina/>
- Garino, D.; Miñana, G. y Saez D. (2021) Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En: Martínez, S.; Garino, D. (Comp.) (2021). Op. Cit.
- Martínez, S.; Garino, D. y Fernández N. (2020) Escuela secundaria y formación para el trabajo en Argentina: políticas y saberes en disputa. *Revista de Política e Gestão Educacional*, 24(1), 841-866. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13778>
- Riquelme, G.C., Herger, N. y Sassera, J.S. (2019). Relevamiento de Prácticas Profesionalizantes en Escuelas Secundarias Técnicas. En: Argentina. MEN. INET (2019). *La ETP investiga. Resultados de investigaciones INET 2017*. Bs.As., INET. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/LaETPinvestiga_INET2017.pdf

La Educación Técnica en el Sistema Formador del Chaco. Un estudio provincial 2021-2022

Melisa Anabel Florez. Dirección de Investigación Educativa (MECCyT)
anameli.florez@gmail.com

Vanesa Evelin Flora. Dirección de Investigación Educativa (MECCyT)
vef3126@gmail.com

Melisa Eliana Sánchez. Dirección de Investigación Educativa ((MECCyT)
melisa160589@gmail.com

Palabras clave: Sistema formador; formación técnica; sistema socioproductivo

Contenido

El objetivo de la presentación es dar a conocer el estado actual del Sistema Formador de la Provincia del Chaco respecto de la formación técnica, la cual desde los términos de la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 13/07, tiene como finalidad formar técnicos superiores en determinadas áreas ocupacionales desde un carácter diversificado o especializado, cuya complejidad requiere la disposición de competencias y capacidades profesionales que se desarrollan a través de procesos formativos. Para luego, analizar su impacto en el sistema socioproductivo del Chaco, identificando oportunidades territoriales y nudos críticos. Impacto necesario de visibilizar al inscribirse la educación técnica profesional (ETP) de nivel superior en un marco regulatorio, proyectivo y en una perspectiva de formación integral y permanente, desde un enfoque sistémico y estratégico que busca asegurar la ampliación del horizonte formativo de todos los habitantes, y fortalecerla como una de las estrategias fundamentales para la inclusión y equidad social, el desarrollo científico y tecnológico, el crecimiento económico sostenido y la productividad de la economía (nacional, provincial, regional y local), dada su vinculación con el mundo de la ciencia, la tecnología, el trabajo y la producción (Almandoz, 2010, p. 266).

El universo de estudio estuvo conformado por los Institutos de Educación Superior (IES) y las Unidades de Extensión de Servicios (UES) de los tres tipos de gestión (estatal, privada, social/comunitaria) que dentro de sus propuestas tuvieran carreras de formación técnica, de todas las regionales educativas (RE), teniendo en cuenta que el territorio chaqueño se encuentra dividido en 10 RE, y a su vez, algunas de ellas en subregionales educativas.

Para la recolección y construcción de los datos se analizaron por un lado, fuentes y bases ministeriales, y, por otro lado, se diseñaron y aplicaron instrumentos correspondiente a: una encuesta de carácter censal dirigida a los equipos de gestión institucional de los IES, una técnica de grupo focal y una entrevista semiestructura; éstas últimas fueron utilizadas en la realización de mesas de trabajo intersectorial con representantes del sistema educativo formador, del sector sociopolítico y socioproductivo.

El análisis de la información recabada respecto del sistema formador en relación a la formación técnica superior, permitió constatar que en la provincia del Chaco existen 141 instituciones

(contando IES y UES), que tienen dentro de sus propuestas, carreras técnicas, donde 60 son de gestión privada y 42 de ellas brindan solamente este tipo de propuesta formativa. En las instituciones de gestión social/comunitaria, se encuentra presente en 13 de ellas, donde 6 brindan exclusivamente este tipo de carreras. Mientras que, en las instituciones de gestión estatal, se hace presente en 68 establecimientos; 23 de ellas brindan exclusivamente carreras de formación técnica.

En relación al número de carreras de formación técnica que se dictan en los IES y UES contemplando los tres tipos de gestión, se pudo dar cuenta que existen en total 414 carreras. De ese total, en gestión estatal hay 159 carreras, en gestión privada 231 y en gestión social, solamente 24 propuestas, evidenciándose en esta última valores inferiores respecto a las demás. Estos números suponen y muestran el crecimiento de la formación exclusivamente técnica en los últimos años, con un incremento mayor en el ámbito privado.

Sobre las carreras, se realizó también una clasificación en áreas de formación o familias formativas, correspondientes a *socio humanísticas (SC)*, *servicios (S)*, *administración y gestión (ADyG)*, *agroindustrial (Agro)*, *salud (Salud)*, *artística (Art.)* e *industrial (Indust.)*. En la Tabla III se puede apreciar los valores absolutos correspondientes a cada familia, evidenciándose una predominancia en las áreas de servicio, administración y gestión, salud y socio humanística; y en menor valor, el desarrollo de las áreas artísticas e industriales.

De acuerdo a las cadenas de valor de la provincia y las propuestas de formación técnica que se desarrollan en el territorio, se puede evidenciar que existe determinada vinculación con algunos sectores, como ser: empresarial, de servicio, salud, agropecuario, comercial y agroindustrial maderero. Sin embargo, se evidencia una escasa respuesta del sistema educativo respecto a las actividades emergentes relacionadas con las actividades artísticas, industriales y de turismo.

Por su parte, la aplicación del instrumento grupo focal en las mesas intersectoriales, así como las entrevistas realizadas permitieron identificar *oportunidades territoriales* y *nudos críticos*. En relación a las primeras se han identificado: pertinencia y adecuación de las propuestas de formación técnica superior a la mayoría de las demandas y necesidades de las actividades económicas y las cadenas de valor (local y regional); apertura y predisposición de parte de algunos sectores socioproductivos, sociopolítico, educativo, instituciones y organismos públicos y privados para lograr actividades de articulación/vinculación con los IES; interés e iniciativa de parte de los distintos sectores para formar a los jóvenes y adultos con conocimientos y herramientas (técnicas, científicas y profesionales) que permitan aumentar los puestos de trabajo de calidad y fortalezca el arraigo local; diseñar propuestas de formación inicial y continua, de actualización y especialización vinculadas al perfil profesional técnico y a la matriz productiva; que asimismo permitan la continuidad y relación directa entre los niveles de ETP.

En cuanto a los nudos críticos, se han identificado: dificultades en la participación y acercamiento de los empresarios y del sector sociopolítico con las instituciones educativas para dialogar sobre mano de obra calificada, perfil formativo, carreras de formación técnica; desarrollo de propuestas académicas que no están respondiendo a la rápida inserción laboral y escasas propuestas de formación continua y capacitación destinada a los técnicos egresados;

desvalorización y desconocimiento de los perfiles formativos de los egresados lo que dificulta su inserción laboral; nuevas demandas de profesionales que aún no están siendo contempladas por el sector educativo a pesar de que en algunas regiones productivas ya se encuentren en progresivo crecimiento. Y, por último, los procesos burocráticos, la falta de entornos formativos, la escasa disponibilidad de herramientas, recursos e insumos para realizar las prácticas profesionalizantes y las visitas a campo, que dificultan la vinculación entre los sectores privados y los institutos.

Con lo expuesto en el trabajo se puede apreciar un alto desarrollo de la educación técnica superior en el Chaco, reconociéndola desde una perspectiva estratégica e integral que proporciona a los jóvenes y adultos una trayectoria de profesionalización y garantiza su acceso a una base de conocimientos y habilidades (profesionales-técnicas-científicas y tecnológicas) para su inserción laboral dentro de un sector determinado, brindando respuestas a las demandas y necesidades de los sectores socioproductivos de bienes y servicios de la comunidad. En este sentido, el vínculo educación y trabajo es complejo ya que intervienen en él diferentes actores y actrices representantes del sector educativo, socioproductivo y sociopolítico, por ello se tejen tramas territoriales debido a las distintas lógicas de intereses, saberes, competencias y demandas que cada uno tiene (Novick, 2010).

Referencias bibliográficas

-Almandoz, M.R. (2010). Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina. En Almandoz, M.R. y otros (2010). Educación y trabajo: articulaciones y políticas. (p.p.233-273) Buenos Aires – UNESCO.

-Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 13/07. Títulos y certificados de la educación técnico profesional. Buenos Aires. 2007

-Novick, M. (2010). Trabajo y contextos en el desarrollo productivo argentino. Revista de Trabajo. Año 6. Número 8. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina. OEI-UNIFE.

Oportunidades y desafíos del trabajo interdisciplinar en el marco de la Unidad Técnico Pedagógica en escuelas técnicas de Córdoba.

Yanina D. Maturo

Universidad Nacional de Córdoba

yanina.maturo@unc.edu.ar

Palabras clave: ESCUELA TÉCNICA; UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA; NUEVO RÉGIMEN ACADÉMICO; TRABAJO INTERDISCIPLINAR.

Presentación

A partir del 2018 la puesta en marcha del Nuevo Régimen Académico (NRA) para la escuela secundaria en la provincia de Córdoba introduce modificaciones sustanciales para todo el nivel secundario. Para el caso de las escuelas de la modalidad técnico profesional (escuelas técnicas) propone una modificación en el formato curricular a través de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), estableciendo una nueva forma de organización de los contenidos que afecta no solamente la gradualidad, secuenciación y evaluación de los aprendizajes, sino que introduce nuevas directrices para el trabajo docente.

En esta presentación se retoman parte de los resultados de la investigación desarrollada por el Grupo de Investigación en Estudios de Políticas Educativas (GiEPED), radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, sobre los efectos del NRA como política de inclusión socio-educativa. El objetivo principal del escrito es dar cuenta de las oportunidades y desafíos del trabajo interdisciplinar en el marco de la Unidad Técnico Pedagógica en escuelas técnicas de Córdoba.

Aspectos generales sobre el Nuevo Régimen Académico en Córdoba

El NRA introduce modificaciones referidas a la dimensión de los estudiantes, las trayectorias escolares, la organización académica institucional, la asistencia, la evaluación, acreditación y promoción, la convivencia escolar y la movilidad estudiantil. Y, para el caso específico de las escuelas técnicas, prevé que el cursado de los espacios curriculares del Primer Ciclo se realicen bajo una UTP.

El espacio de la UTP se define a partir de la creación de un Entorno Formativo Integrado (EFI) que nuclea a los espacios curriculares de la Formación Técnica Específica y de la Formación Científico Tecnológica. De esta forma, las escuelas técnicas que adoptan el NRA definen el espacio de la UTP de acuerdo a sus especialidades de la siguiente manera: las escuelas de *Producción Industrial* han optado por agrupar en la UTP los espacios curriculares de Taller Laboratorio, Dibujo Técnico, Educación Tecnológica y, las escuelas de *Producción Agropecuaria* en Taller de Granja, Laboratorio de Informática y Educación Tecnológica.

La UTP no sólo propone desde una dimensión pedagógica que se trabaje de forma conjunta y colaborativa en el diseño de propuestas integradas que involucren la selección de contenidos y objetivos de aprendizaje conjuntos, la creación y definición de actividades de trabajo, el diseño de instrumentos y estrategias evaluativas; sino que desde una dimensión organizativa también introduce bajo estos objetivos una nueva forma de organización del tiempo, el espacio y los actores institucionales. El NRA propone así para la escuela técnica en Córdoba planificar y transitar el Ciclo Básico en relación a un tiempo educativo por sobre la organización del calendario escolar, pensando los procesos de enseñanza en el marco de un EFI a partir de un trabajo interdisciplinar que, además, exige ciertas condiciones y materialidades para el trabajo de los docentes en la escuela.

Apuntes **de** **campo**
La investigación marco de la cual se desprenden los resultados que se presentan, retoma para

su análisis aportes del sociólogo inglés Stephen Ball y la de la Teoría de la Regulación Social de Joao Barroso.

En esta línea, se pudo dar cuenta a través del trabajo de campo realizado en el marco de un estudio de tipo cualitativo basado en el estudio de casos de escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba Capital; que el espacio de la UTP se fue definiendo a partir de la conformación de un equipo de trabajo al interior del Primer Ciclo de la modalidad, el cual trató de articular contenidos con el equipo de profesores que tienen a su cargo las materias del Campo de la Formación Técnica Específica y el de la Práctica Profesionalizante del Ciclo Superior.

La puesta en acto de la UTP demandó la necesidad de negociar y establecer acuerdos al interior de las instituciones escolares (Ball et al, 2012; Barroso, 2005, 2006), por medio de generar acuerdos sobre criterios para el logro de las capacidades profesionales inherentes al título de un Técnico de acuerdo a la Especialidad. Así, las estrategias de organización de la UTP que las escuelas desplegaron dependieron de las posibilidades materiales de cada una, lo cual condicionó (o no) su accionar en términos de cumplimiento de las indicaciones que prevé toda política educativa (Ball, et al, 2012). Como oportunidades, las escuelas señalan que la UTP ofrece la oportunidad de regular al interior de las instituciones educativas una forma de trabajo novedosa y colaborativa, con el fin de pensar propuestas más integradas y acordes a un perfil de alumno de escuela técnica basado en el desarrollo de saberes, habilidades y capacidades propios de cada especialidad. Además, permite que los docentes puedan “volver” sobre sus propuestas disciplinares realizando una “lectura” y “reorganización” de los contenidos como parte de una propuesta más amplia de formación, como la que plantea la UTP. Asimismo, esta nueva forma organizativa y pedagógica ha logrado a través de la planificación ciclada que los alumnos logren ir incorporando paulativamente los saberes, habilidades y capacidades de acuerdo a sus tiempos; es decir, respetando sus trayectorias reales de aprendizaje (Terigi, 2008).

Como desafíos de relevancia las escuelas señalan que la efectividad de la UTP se encuentra condicionada por la complejidad que demanda pensar el trabajo colaborativo o el diseño de propuestas integrales de saberes prioritarios en el marco de una curricula tradicional organizada en espacios disciplinares. Asimismo, destacan como condicionantes aspectos referidos a la formación y preparación de los docentes en torno a cómo poder pensar un espacio de trabajo de las características que demanda la UTP y desde las diferencias que presentan los perfiles profesionales (formación de base) de los docentes que participan de esta propuesta.

Notas de cierre

En términos generales, el estudio realizado pudo dar cuenta que más allá de las dificultades organizativas y pedagógicas que se plantean y que fueron señaladas, la UTP sigue siendo una potente estrategia para regular al interior de las escuelas técnicas una forma de trabajo basada en el diseño de propuestas más integradas, brindando a la vez por medio de su organización ciclada el tiempo necesario para que los alumnos del Primer Ciclo “maduren los saberes”.

Referencias bibliográficas

- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge Falmer.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26, 725-751.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Terigi, F. (2008), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, en I. Dussel et al., *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.

Discurso y espacios performativos en la escuela técnica

Elena Silvia Pérez Moreno, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, IES “Simón Bolívar”,
elena.perez.moreno.289@unc.edu.ar

Palabras clave: ingreso - discurso – escuela técnica - performatividad - alumna

Contenido

Este trabajo se enmarca en la investigación para mi tesis¹ de doctorado en Educación de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. Es continuación de un estudio sobre las alumnas en la escuela técnica que estoy llevando a cabo desde hace casi dos décadas. La investigación doctoral se titula “*Las alumnas de la escuela técnica. Devenir mujer en el ingreso a la educación técnica de la Ciudad de Córdoba*”, y trabajé, entre 2018 y 2021, en dos instituciones de la Ciudad de Córdoba. El tema de investigación de esta tesis gira en torno a las alumnas del primer año de las escuelas técnicas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba, y atiende, principalmente, al lugar de ellas dentro de la trama de relaciones sociales que van tejiendo en este espacio desde su ingreso hasta transcurrido su primer año en esta institución.

En la presente exposición, me centraré en el discurso, y las construcciones sociales y culturales en tensión, que generan las diferentes miradas cimentadas por una historia particular de este tipo de instituciones y espacios performativos que se entrecruzan.

A partir de lo dicho, me planteo: *¿qué performatividades discursivas sobre el ingreso y la permanencia de las estudiantes circula en la escuela técnica?; ¿cómo se vincula con ciertos espacios institucionales?*

Me acerqué al campo desde un enfoque etnográfico y recuperé como línea de lectura los aportes de los estudios de género, discurso y de la socioantropología de la educación.

Recupero como línea de lecturas teóricas, principalmente, los aportes de los estudios sobre performatividad (Butler [2004] 2006, [1999] 2007); las teorías de género (Butler, J.

[2004] 2006, [1999] 2007; de Lauretis, T. [1989]1996; Scott, 1999) y el concepto sobre poder simbólico (Bourdieu [1977] 2000, [1980] 2010). Como aporte al trabajo, abordaré la investigación desde el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 199). En cuanto al análisis de los datos, será a partir no solo de la observación, sino también el compendio de expresiones lingüísticas en un corpus de documentos institucionales, y también de entrevistas semiestructuradas y grupos focales realizados sobre todo a estudiantes, docentes y preceptores, con la finalidad de abordar el entramado de las prácticas discursivas en este contexto institucional particular y su vinculación con lo que he llamado “espacios performativos”, como los de los talleres y patios de recreo y prácticas deportivas.

La metodología predominante es la cualitativa; empleé y analicé datos cuantitativos con la finalidad de que estos completen la cualitativa. Mediante la asociación o relación entre variables cuantificadas buscaré clarificar y completar los contextos estructurales y situacionales provistos por el método cualitativo.

De acuerdo con los referentes empíricos de esta investigación y en relación con el planteo del problema, los resultados indican que las estudiantes se encuentran dentro de un marco normativo de disposiciones e identificaciones relacionadas con el género y el contexto de la escuela técnica, que se manifiesta en lo discursivo y, por lo cual, en muchos casos, las posibilidades de realización académica en orientaciones técnicas se han visto reducidas.

En lo referente a lo discursivo, circulan algunas “definiciones” que estarían estableciendo modos de ser, vivir y actuar a partir de determinados conceptos “estáticos” y “externos”, sin la participación de cada una/o de las/os/les estudiantes y teniendo en cuenta los contextos, según pude analizar.

Butler sostiene que “género” y “sexo” son conceptos performativos, es decir, son realidades que se producen a través del comportamiento y del discurso. Ambos términos deben entenderse como algo construido, como algo que resulta de lo que hacemos, de cómo nos posicionamos en el mundo y del efecto que los entornos sociales y culturales tienen sobre nosotras/os/es. Al estar las chicas ya “definidas”, se quitaría la posibilidad de que estas estudiantes construyan lo que quieren para ellas y lo que sienten sobre sus cuerpos y sus elecciones, entre estas, las de su especialidad técnica o las de su futuro profesional, y se encontrarían violentadas al tener que “entrar”, “encajar” su corporeidad o su desempeño en alguna de estas definiciones.

Este trabajo será valioso en cuanto a que contribuirá a pensar las performatividades de las formas lingüísticas del discurso y su relación con espacios como productos estructurados y estructurantes, reproductores de construcciones socioculturales, cuyo origen, según los resultados que he obtenido, está en el ejercicio del poder simbólico de los entornos en que estas estudiantes se encuentran. Es decir, es una posibilidad de visibilizar qué estructuras y prácticas discursivas existen en estas instituciones, nacidas con una matriz patriarcal heteronormada, pasados más de ocho años de haberse sancionado la Ley de Educación Técnico Profesional² donde se incluye a la alumna en el texto de la ley.

Según numerosas investigaciones vinculadas con este tema que se han llevado a cabo en los últimos años -Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), ONG Chicas en Tecnología, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Serie Asuntos

de Género, etc.-, existe una íntima relación entre los sentidos extendidos por medio del lenguaje, en la sociedad en general y la escuela secundaria en particular, que estarían condicionando a las mujeres en su elección, ingreso y permanencia en carreras en el nivel superior, y cuyo origen está desde que ingresan a sus estudios técnicos.

¹ En proceso de escritura.

² Ley Nacional 26058 de Educación Técnico Profesional (2005). A partir de esta Ley, en el 2009 en Córdoba se plantean los Lineamientos básicos para nueva estructura de la educación técnica.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2000 [1977]). *Sobre el poder simbólico*. Intelectuales, política y poder pp.65-73, (Trad. Alicia Gutiérrez). Buenos Aires: UBA/ Eudeba. (Original en francés, 1977).
- Bourdieu, P. ([1980] 2010). *El sentido práctico*. (Trad. Ariel Dilon; Revisión Pablo Tovillas). Buenos Aires: Siglo XXI. (Original en francés, 1980).
- Butler, J. (2006 [2004]). *Deshacer el género*. (Trad. Patricia Soley-Beltran). Barcelona: Paidós Studio. (Original en inglés, 2004).
- Butler, J. (2007 [1999]). *El género en disputa*. (Trad. M. Antonia Muñoz). España: Paidós Studio. (Original en inglés, 1999).
- De Lauretis, T. ([1989] 1996). La tecnología del género. (Trad. Ana María Bach y Margarita Roulet). *Mora*, 2, (pp. 6-34). (Original en inglés, 1989).
- Scott, J. W. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. y Stimson, C. (comps.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. En *Signos*, 39(60), pp.49-74. Traducido por la Dra. Marianne Peronard. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>

La formación de Docentes en la Educación Profesional. Una articulación necesaria entre educación y trabajo.

Alicia Inés Villa, CIC-PBA/IDHISC CONICET UNLP,
alivilla@gmail.com
María Eugenia Vicente, IDHISC CONICET UNLP,
eugevicente@yahoo.com.ar
César Martín Barletta, , IDHISC CONICET UNLP,
cesarbarletta@gmail.com

Palabras clave: Educación, trabajo, formación de instructorxs, formación profesional, normativas.

Contenido

El presente trabajo parte de considerar la normativa nacional en materia de formación de instructoras/es para la formación profesional (FP) surgida de los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE) y del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)

Las articulaciones entre educación y mundo del trabajo tienen, entre otros actores, a las/os instructoras/es de la formación profesional como necesarias/os mediadoras/es entre los contenidos, competencias y prácticas relacionadas con un oficio y el trabajo efectivo de quienes de forman en ellos. Es por eso que consideramos que su formación en diferentes aspectos es central como política pública centrada en su inserción laboral futura.

Tradicionalmente las Escuelas de Oficios o los Centros de Formación Profesional emplearon en el rol de instructoras/es a profesionales o idóneas/os formadas/os en las competencias y los saberes sociolaborales implicados en los oficios. Los aspectos pedagógicos, didácticos, sociales e institucionales no se consideraron saberes necesarios para el ejercicio del trabajo de instructora/or. Esta realidad trajo aparejada la ausencia de reflexión sistemática sobre los aspectos pedagógicos implicados en la transmisión de los oficios y la carencia de una didáctica específica para la enseñanza de estos. El simple conocimiento, experiencia, práctica, sumado a la exposición e imitación, parecían ser procedimientos suficientes para enseñar.

En la actualidad, la centralidad de la FP como estrategia para el logro de empleo con inclusión, el surgimiento de nuevas “familias de oficios” y la proliferación de tipos de institución oferentes de FP requieren repensar el rol de las/os instructoras/es, su formación y reconocimiento como docentes. Es en ese marco que, tanto el CFE como el INET han avanzado en promover acuerdos sobre la importancia estratégica en la formación de tales formadoras/es.

Una mirada a la normativa

Las Leyes 26.206 (LEN) y 26.058 (LETP) representan el primer marco regulatorio de la FP y, por ende, de las personas que ocupen dentro de ella, funciones de enseñanza. En correspondencia con dichas Leyes, emanan resoluciones que atienden al ordenamiento de la FP en general y a los Marcos de Referencia de la Formación Instructoras/er de la Formación Profesional.

Es importante considerar que las Resoluciones CFE N° 261/06 y CFE N° 13/07 establecen la necesidad de homologar y determinar marcos de referencia para los títulos y certificaciones de la Educación Técnico Profesional (ETP) al mismo tiempo que determinan niveles de complejidad de la FTP, el interés público y estratégico de sus titulaciones técnicas y certificaciones profesionales. Siguiendo esta línea, la Res. CFE N° 62/08 estipula la necesidad de mejora continua de la calidad de la ETP, proponiendo en su Anexo 1, elementos para garantizarla. En complemento con esta, la Res. CFE N° 115/10 va a determinar la aprobación de documento “Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico

Profesional” que establecerá por primera vez, lineamientos claros respecto de la formación de las/os instructoras/es. En la misma línea, las resoluciones CFE N° 283/16 y CFE N° 287/16 destacarán la necesidad de producir modificaciones al programa “Mejora Integral de la Calidad de la Educación Técnico Profesional”, aprobado mediante Resolución CFE N° 175/12, dada la profundidad y complejidad de la ETP y de poner en acción nuevas tácticas que alcancen una mayor incidencia en los planos territorial, institucional y de aula y, que, a su vez, generen transformaciones cualitativas en la modalidad.

Retomando la Res. 115/10 nos interesa destacar que la misma establece que *“Las jurisdicciones, junto con el INET, desarrollarán acciones de formación continua tecnológica y pedagógica de los instructores, equipos directivos y de supervisión y/o coordinación, a fin de estimular la mejora de la calidad de la oferta”*. Consideramos que la misma hace referencia por primera vez a la formación de las/os instructoras/es, junto con la mencionada Res. CFE N°283/16 que establece como línea de acción, *“la Formación de Instructores, dentro del Eje Estratégico N° 3: Desarrollo profesional docente, en términos de garantizar condiciones equitativas para la formación de instructores de FP y para la movilidad de estos sujetos entre distintas jurisdicciones”*. Ambas resoluciones se complementan con la Res. INET 1042/13 que impulsará la Mesa Federal de Trabajo Permanente para la Formación Profesional de la cual surgen los documentos “Orientaciones generales para la organización e implementación del Instructorado de FP” y el “Marco de Referencia del Instructor de FP” que serán objeto de nuestro análisis-

Las orientaciones para la formación de instructoras/es

Los documentos mencionados, enmarcados en la Res. 1042/03 establecen las referencias a nivel nacional para la formación de instructoras/es. Nos interesa destacar algunos aspectos mencionados en los Anexos I y II.

En primer lugar, la estructura curricular que se propone adopta una forma modular con 300 horas de cursada organizadas en espacios que contemplan 4 ejes:

- La organización institucional de la FP
- La enseñanza en la FP
- La práctica de la enseñanza en la FP
- Aproximaciones al conocimiento de los sectores productivos

A partir de dicha estructura, se proponen diversas temáticas como sustantivas para la formación de instructoras/es:

Con relación a la **Organización Institucional**, se busca que se conozcan los lineamientos nacionales, federales y de la jurisdicción educativa e instituciones en que se desempeñan, considerando que dichos lineamientos materializan definiciones de política educativa que interpelan y son interpeladas por representaciones sociales y políticas que construyen presunciones sobre los vínculos entre educación, trabajo y economía, por un lado, e inclusión

y movilidad social de las personas, por otro. Dado que estas representaciones y construcciones tienen particular incidencia en la vida y la práctica de las instituciones educativas, su identificación y problematización forman parte del ámbito de la FP. Los contenidos a desarrollar proponen conocimientos referidos a las instituciones, el currículum y sus niveles de definición y concreción, las articulaciones con el sector socio productivo, el ingreso y ascenso en la carrera docente, el acceso a recursos para la mejora y fortalecimiento de la enseñanza.

En cuanto a **la enseñanza en la FP**, se propende a la profesionalización docente del/la instructor/a, a partir de la pregunta *¿qué enseñar en la FP?* Para ello se proponen cuatro temáticas centrales: los sujetos de aprendizaje, el currículum y enseñanza, la programación de la enseñanza y los entornos formativos y la evaluación en la FP. La planificación didáctica se configura como práctica central. Se reconoce que las/os instructoras/es tienen conocimientos empíricos sobre el “como enseñar”, fruto de sus experiencias como estudiantes y, en algunos casos, de su práctica docente. Por lo tanto se propone recuperar esos saberes para avanzar en su reconstrucción y complejización.

Sobre la **práctica de la enseñanza en la FP**, se busca hacer de la práctica un objeto individual y colectivo de análisis, reflexión y reconstrucción proponiendo instancias de observación, de prácticas supervisadas y de reflexión sistemática sobre el rol del/la instructor/a. Se busca que se instale entre los/as instructores/as el hábito y la valoración que el análisis y reflexión tienen para la mejora de la práctica formadora. Además, se insta a volver comunicables las prácticas que se consideren valiosas para compartir con colegas, lo que demanda un trabajo de reflexión y registro para hacer que ese saber en y de la práctica se vuelva comunicable.

Finalmente, **la aproximación al sector socioproductivo** propone la indagación sistemática y el análisis de las características principales dinámicas y estructurales del sector socioproductivo del territorio. Implica abordar los mecanismos que configuran al sector y al mundo del trabajo desde la perspectiva de la vinculación con el sistema formativo de la formación profesional. Estas aproximaciones suponen analizar las innovaciones tecnológicas relacionadas con los oficios, las transformaciones sobre los roles ocupacionales, y las actividades implicadas en los procesos de trabajo y vincular todo esto con los conocimientos, habilidades y saberes del trabajo que se imparten en la formación profesional. Se busca que el/la instructor/a pueda interpelar los saberes del sector socioproductivo, a los actores del mundo del trabajo, que conozca fuentes de información estadística pública, documentos de políticas públicas producidas por los diversos actores estatales y de las organizaciones del mundo del trabajo y la producción.

Además de la estructura modular se proponen capacidades que hacen al perfil del/la instructor/a, cada una de ellas vinculadas al desarrollo de los 4 ejes anteriormente explicitados.

Primeras conclusiones

El presente trabajo nos permite afirmar que, desde la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional, tanto en el ámbito del CFE y del INET se han desarrollado normativas que, en términos de mejora de la calidad de la educación técnico profesional, reconocen la centralidad de la formación de las/os instructoras/es como un elemento estratégico. La profesionalización de este rol en términos de su fortalecimiento profesional docente es consecuente con otras iniciativas (Res. CFE 550/07-Tramo de Formación Pedagógica-) que optan por no dejar al azar o al simple conocimiento empírico la tarea de formar a otras/os, reconociendo la centralidad de los saberes pedagógicos y didácticos amalgamados a los saberes del trabajo correspondientes a cada oficio.

Si reconocemos la existencia del oficio de enseñar (Antelo, 2011) este requiere de un ámbito formativo explícito, institucionalizado y formalizado afín a otros oficios que se pretendan enseñar. Queda para futuras indagaciones, relevar las experiencias concretas (sus alcances normativos y titulaciones) que se estén desarrollando a nivel jurisdiccional.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2011) “¿Hacia dónde va el oficio docente?”. En: Allaud, A. y Antelo, E. (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.

Marco regulatorio a nivel nacional:

Ley Nacional de Educación N° 26206,

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058,

Res. N°261/06, <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/12352.pdf>

Res. N°13/07, <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/13-07.pdf>

Res. N°62/08, <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/62-08.pdf>

Res. N° 115/10, [http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20115-10-CFE%20\(ETP\).pdf](http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20115-10-CFE%20(ETP).pdf) <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/115-10-anexo-1.pdf>

Res. N°283/16, <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/283-16.pdf>

Res. N°287/16, <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/287-16.pdf>

Res. N°288/16, http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/288-16_01.pdf
<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/287-16.pdf>

Prácticas profesionalizantes en Tecnicaturas de Educación Superior de la puna jujeña. Un análisis desde los aspectos estructurales-formales del currículum.

Argüello, Susana Beatriz Quispia, Marisel Verónica
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy
sbarguello@fhyics.unju.edu.ar profesoradotecnico1@gmail.com

Palabras clave: - Tecnicaturas-Educación Superior- Prácticas profesionalizantes- Currículum-Aspectos estructurales-formales.

Contenido

Se presentan los resultados iniciales de una de las líneas de investigación de un proyecto marco con sede en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina (Argüello, S., 2021), línea que tiene como objeto de estudio las prácticas profesionalizantes en carreras de tecnicaturas superiores de la región de la puna jujeña. Para esta ponencia se realiza una aproximación al lugar que ocupan dichas prácticas en las currícula, analizando sus aspectos-estructurales-formales. Las bases teóricas de referencia provienen de la teoría curricular de vertiente crítica (Alba, Bernstein, 1990, Goodson, 1995), como también de la Pedagogía de la Formación (Ferry, 1997; Souto, 2021, Sanjurjo, Bedacarratx, 2021). Desde lo metodológico, se trabajó con investigación cualitativa con el análisis documental (normativas del nivel y diseños curriculares). El ámbito empírico del estudio se localizó en cinco (5) tecnicaturas superiores pertenecientes al Instituto Superior N°1, con sede en La Quiaca (Departamento Yavi) y en Abra Pampa (Departamento Cochinoca), ambas ciudades ubicadas en la puna jujeña, al norte de la provincia de Jujuy.

Para iniciar, presentamos la noción de currículum con la que trabajamos, el cual es visto como “(...) una construcción social producto de una variedad de determinaciones (epistemológicas, contextuales, históricas, económicas, políticas y sociales, entre otras)” (Beltrán Llavador, 1994, en Alterman, 2008). Estas determinaciones permiten considerarlo como un artefacto cultural, que no es neutro, dado o natural, sino que es “(...) un artefacto social concebido para propósitos humanos deliberados” (Goodson, 1995: 95), producto de pugnas e intereses de grupos sociales diversos (Alba, 1995:63).

Por su parte, Alicia de Alba (1995) entiende por aspectos estructurales-formales del currículum a “las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar”, en tanto los “aspectos procesales-prácticos se refieren al “desarrollo del currículum, a su devenir” (66-67). Como se anticipó, en esta etapa de la investigación se analizará el lugar de

las prácticas profesionalizantes en los aspectos procesales-prácticos de las currícula de las carreras estudiadas, quedando para otra etapa el estudio de los segundos aspectos.

Como marco político general, se puede señalar que, durante la gestión kircherista que planteó a la educación como bien público y como derecho social y, la centralidad del Estado en la garantía de este derecho (Feldfeber M. y Gluz N., 2011), se definieron algunas regulaciones para las tecnicaturas superiores en el país. Entre las más importantes están la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 (art.38) y la Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26058-05, que establecen los propósitos específicos para este tipo de educación. Asimismo, la formación en prácticas profesionalizantes es definida en la Res. CFE N° 261-06 como “campo de formación” dentro de las currícula (Punto IV, Ítem 14.5), y, en la Res. CFE N° 295/16 se establecen los criterios para la organización institucional y la oferta formativa, estableciendo los componentes de dicha organización, así como las pautas para el desarrollo de las trayectorias formativas.

En la provincia de Jujuy, la Ley de Educación N° 5807/13, en concordancia con la Ley N° 26058-05, establece las finalidades y propósitos de la formación de técnicos, las cuales deben realizarse en procesos sistemáticos y prolongados de formación (art. 46 y 47). Por su parte, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Superior, reglamenta los procedimientos y requisitos para habilitar la apertura de carreras técnico- profesionales en este nivel, en concordancia con las incumbencias delegadas a las jurisdicciones por la Ley de Educación Nacional (art. 37). Este proceso se realiza generalmente cada dos años, a través de un sistema de presentación de propuestas de carreras por parte de las instituciones formadoras de nivel superior, respetando la oferta de familias profesionales de carreras establecidas por el Consejo Federal de Educación. Dichas propuestas son evaluadas y aprobadas como carreras a término por los organismos provinciales mencionados. Hecho esto, se implementan por una cohorte, pudiendo ser renovadas o reemplazadas por carreras nuevas cada dos o tres años, según la coyuntura socio- política del momento. Así, a través de la Res. N° 266-21 se aprueba el Mapa de Ofertas para las carreras de Formación Técnico Superior para el ciclo 2022. Al Instituto de Educación Superior N° 1, le correspondió la oferta de las siguientes carreras, dos de ellas en carácter de renovación: a) En sede La Quiaca: Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico Integral y Tecnicatura Superior en Asistencia odontológica y Promotor de la salud Bucodental; b) En sede Abra Pampa: Tecnicatura Superior en Agente Sanitario y Promotor de la Salud, Tecnicatura Superior en Energía Solar con orientación en Mantenimiento de Sistemas Solares Fotovoltaicos y Tecnicatura Superior en Ciencia de datos e Inteligencia Artificial.

En cuanto al análisis curricular, se observa que los diseños de las carreras analizadas se organizan con una duración de tres años con una carga horaria que varía entre 1770 a 2050 hs. reloj; que se encuentra por encima de las 1400 hs. establecidas en la Res. CFE N° 295/16. En cada año de la carrera, se ubican entre 9 a 10 espacios curriculares, con duración cuatrimestral u anual. Asimismo, las currícula adoptan la organización por “campos curriculares”, siendo que la formación en prácticas, se ubican en el campo denominado “Prácticas Profesionalizantes”.

Para profundizar el análisis, tenemos en cuenta que el mensaje pedagógico escolar se reconoce tanto en el *qué* (selección y jerarquización), como en la *forma* que adoptan los contenidos en el currículum (organización y estructuración), forma que se configura como un contenido más a transmitir.

Respecto, a lo primero, la *selección de contenidos* es el resultado de un proceso complejo que responde a determinados criterios de verdad a través de los cuales se demarca lo que se considera socialmente valioso. Implica, además, un proceso paralelo de inclusión y exclusión de contenidos que se va modificando a través del tiempo, por cuanto expresa la apuesta legítima de un determinado grupo social que detenta el poder y el control de la producción y reproducción cultural en un determinado momento histórico (Alterman, 2008). Así, se observa que los espacios que componen este campo son denominados en su mayoría “Prácticas Profesionalizantes” (I, II o III). Pero no son los únicos. Estos espacios, que podríamos considerar “clásicos”, comparten el campo con otros, por ejemplo, “Residencia Profesional” en la Tecnicatura en Tecnicatura Superior en Agente Sanitario y Promotor de la Salud, o “Métodos y Técnicas de Abordaje Psicológico” en la Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico Integral. Llama la atención que estos últimos espacios curriculares, no sean integrados a la “Residencia Profesional”, en el primer caso; o, a “Práctica Profesionalizante III” en el segundo. En los diseños no se justifican estas decisiones en la construcción del diseño; pero analizando los contenidos mínimos se observa que se trata de espacios que por su naturaleza práctica, podrían haberse integrado en un único espacio en el tercer año de la carrera. Dos hipótesis interpretativas podemos formular al respecto: a) Que no existe claridad en quienes elaboran las propuestas de los diseños, acerca de qué las concepciones sobre prácticas profesionalizantes; b) Que en estas carreras puedan estar operando ciertos conflictos de poder entre quienes están a cargo de estos espacios y la forma de resolverlos, es distribuyendo cuotas o “dosis” de contenidos para uno u otros actores/as involucrados en la disputa por la definición curricular. Por otro lado, la ubicación de los espacios de Prácticas entre el primero y tercer año devela una concepción de formación en prácticas como trayecto que intenta superar la concepción como “campo de aplicación” de la teoría a la práctica, tan conocida en el nivel superior (Sanjurjo, 2020:95). Esta expresión de superación tiene su origen en las políticas curriculares de las últimas décadas que plantearon que la formación en prácticas esté localizada durante todo el trayecto formativo de las carreras (desde el 1° al 3° año) (Res. CF.E 296/16). Asimismo, los contenidos de los espacios develan dos cuestiones: a) La exigencia, en algunas carreras, de proyectos de intervención técnico-profesional asociados a dispositivos de formación complejos asociados al desarrollo de las capacidades que exige el mundo de la formación (Barbier, 1999: 24-25). Sin embargo, en otras carreras se observa que las prácticas son concebidas como una simple aplicación de técnicas o estrategias, develando un enfoque de *formación tecnicista*. En este enfoque se otorga un importante interés a la promoción de la elaboración y aplicación de técnicas, operaciones, manejo de recursos, herramientas y materiales de distinto tipo, presentadas de modo fragmentado y disperso. Desde esta concepción se piensa a la práctica profesional como una intervención tecnológica, una cuestión de métodos, técnicas y actividades instrumentales para aplicar en distintos ámbitos. Se trata de una concepción instrumentalista de la práctica que impide el desarrollo de diseños de formación profesional desde enfoques reflexivos y

críticos (Sanjurjo, 2020). Este fenómeno de corrupción de las teorías en las prácticas, son explicadas por la autora como producto de ciertos hábitos profesionales, por supuestos subyacentes acerca de la enseñanza, la formación y por la fuerza de tradiciones profesionales, que aún perviven en los espacios de formación.

En cuanto a la *jerarquización curricular*, esto es el peso de las prácticas profesionalizantes dentro de las currícula, se observa que el porcentaje de carga horaria destinado a dicho campo varía según la carrera, comprendiendo una franja que va desde el 14% al 20,96 % de los diseños, por debajo del piso mínimo del 33% establecido por el CFE para este campo de formación. Por otro, esta jerarquización está develando que la formación de los/as técnicos/as pone énfasis a los contenidos ubicados en los Campos de la Formación General y de Formación Específica (Disciplinar), los cuales poseen una mayor carga horaria. Esta *liviana presencia* de la formación en prácticas en las currícula puede interpretarse desde la “tradición academicista”, producto de la racionalidad positivista, que pone énfasis a la transmisión del contenido disciplinar, por encima de otros tipos de contenidos (Davini, 1997: 29-30).

Respecto a la *organización de los contenidos*, esto es, la forma en que se presentan y relacionan los contenidos entre sí, refiere a la agrupación u ordenamiento de los contenidos para conformar unidades coherentes en los diseños (Macchiarola, 2000). Dicha forma impacta en diversos aspectos de la formación. Cabe agregar que la “forma” que adopta un contenido no suele aparecer identificada como un contenido específico, de allí la necesidad de su develamiento. Dado que el formato con que se elaboran las currícula son reguladas por la jurisdicción, la cual reglamenta los procedimientos y componentes que deben reunir las propuestas de carreras, en general, los formatos son los mismos en todos los diseños analizados. Se corresponden con los diseños de tipo *colección*, en términos de Bernstein (1990), o basado en asignaturas, expresando un *modelo clásico lineal-disciplinar*. Esto se constata básicamente en: a) el nombre que adoptan los espacios curriculares, generalmente referidos a alguna disciplina o rama del saber, sin importar el campo de formación; b) la secuenciación temporal de los contenidos de cada disciplina, caracterizada por la parcelación del saber en unidades temporales, progresivas y lineales, por ejemplo: Enfermería I y II, Programación I y II, Procesos históricos en Salud I y II, Psicopatología I, II y III, Laboratorio I y II, entre otros, c) el formato curricular adoptado con claro predominio de asignaturas, favoreciendo el desarrollo de una lógica disciplinaria; y d) la ausencia de espacios, tramos, trayectos o recorridos curriculares que promuevan algún tipo de relación integrada entre materias. En este tipo de currícula, los espacios de prácticas, no aparecen tampoco integrados, más allá que pertenezcan al mismo campo de formación.

Por último, en cuanto a la *estructuración curricular* como otro aspecto develador de la forma del currículum, el Plan de estudios se configura a partir de la agrupación de “Campos de Formación”, que sólo tiene la función de facilitar la selección temática de los espacios curriculares en torno a las funciones que adopta cada campo. Esto no quiere decir que sea la forma en que se organice su dictado en la práctica, pues en ésta se prioriza el dictado por años y no por campos.

Para finalizar, se puede concluir que el análisis realizado sobre los aspectos estructurales de las currícula de las tecnicaturas superiores de la puna jujeña, nos permitió un primer acercamiento de la configuración curricular de la formación en prácticas en estas carreras. Desde las bases teóricas que nos sustentan, se puede afirmar que dicha configuración, que no es neutra, condiciona en la práctica diversos aspectos de la formación, tales como la selección cultural que se perfila cada carrera, las intenciones educativas, las formas de enseñanza, la distribución de contenidos, los dispositivos empleados, así como las formas de organización del trabajo docente, entre otros. Respecto al lugar de la formación en prácticas profesionalizantes en estas carreras, pudimos identificar su escasa presencia dentro de las currícula, así como la emergencia de campos de disputa respecto de las concepciones presentes, especialmente en aquellas carreras que comparten el campo con otros espacios curriculares que no son los específicos de las prácticas profesionalizantes. Se identificó también que, pese a la superación de cierto enfoque aplicacionista de la práctica desde la estructuración curricular de las currícula, la selección de los contenidos revela cierto antagonismo entre diversas concepciones de formación en prácticas, cuya configuración resulta relevante explorar y profundizar en el estudio del currículum en acción, tarea a la que nos abocaremos en próximas etapas del trabajo.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyL-UNC. Año 10, N° 6, noviembre de 2008.
- Argüello, S.B. (Dir.).(2021). Políticas y prácticas de formación docente y técnico-profesional de Jujuy: complejidades y configuraciones actuales. Código C/0217. Secretaría de Ciencia, Tecnología y Estudios Regionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Barbier, J.M. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis.
- Bedacarratx, V. (2021). Dialécticas de la formación y la práctica docente. Aportes teórico- conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo. Encuentro Educativo, V.2, N°2, dic-2021-may-2022, Mendoza, Argentina. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/5209>
- Bernstein, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.
- De Alba, A. (1995). Currículum: Crisis, mito y perspectivas. Bs.As.: Miño y Dávila.
- Feldfeber, M. y Gluz, N (2011): Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115, abril-junio, 2011, pp. 339-356. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302011000200006&script=sci_abstract&tlng=es

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Bs. As.: Novedades Educativas.
Goodson, I. (1995). Historia del Currículum. Barcelona: Pomares Corredor.

Macchiarola, V. (2000). El currículum de la formación docente. Córdoba: Educando Ediciones.

Souto, M. (2021). La formación en las prácticas: Sentidos, territorios, alternativas. Praxis educativa UNLPAm, Vol. 25, n°1, enero-abril 2021, E-ISSN 2313-934X, pp 1-16.
Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552>

Sanjurjo, O. (2020). “La corrupción de las teorías en las prácticas: el caso del campo de formación en prácticas profesionales”. Revista de docencia universitaria. Vol. 18 (1), enero-julio 2020. Disponible en:
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13044>

Davini, M. C. (1997). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As. Paidós.

Documentos oficiales

Argentina, Consejo Federal de Educación. Res. N° 295/16. Criterios para la organización institucional y lineamientos para la organización de la oferta formativa para la educación técnico-profesional de Nivel Superior.

Argentina, Consejo Federal de Educación. Res. N° 261,06. Proceso de homologación y marco de Referencia de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico-Profesional.

Ley de Educación Nacional N° 26206/06.

Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26058-05. Provincia de Jujuy, Poder Legislativo.
Ley de Educación Provincial N° 5807/13.

Provincia de Jujuy, Ministerio de Educación. Res. N° 266-2021. Mapa de ofertas para la Formación Técnico Superior.

Provincia de Jujuy, Ministerio de Educación. Reglamento para la aprobación de carreras de Tecnicaturas Superiores con modalidad presencial en el ámbito de la Educación Superior.

Programas de empleo joven en la provincia de La Rioja: aproximaciones a la formación laboral de Chilecito y Famatina

Diego Adriano Espinós, Universidad Nacional de Chilecito, despinosundec@gmail.com

Palabras clave: Jóvenes, Formación laboral, Empleo, Educación

Contenido

En el marco del proyecto de investigación “Nudos críticos en el sistema educativo riojano: procesos de exclusión y trayectorias escolares de niños, jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja” (Convocatoria FICYT 2022 – UNDEC), estudios celebrados dan cuenta de un aumento significativo de la matrícula de formación profesional para el periodo 2015 – 2018 en la provincia de La Rioja.

Esta situación, en parte, es consecuencia de las políticas de empleo que fomentaron la formación para el trabajo como prioritaria en los últimos años; tanto en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), como desde los programas de desarrollo específicos de inclusión social (Pérez, 2013, Salvia, 2013).

Si bien las políticas de formación y empleo de jóvenes a partir de 1990 estuvieron orientadas a la capacitación, apoyo a micro emprendimientos y a la industria; reenfocaron desde 2000 al fortalecimiento de las instituciones de jóvenes y adultos y de los centros de educación profesional. En este marco aparecieron nuevos actores a lo que Jacinto (2016) llama dialogo social ampliado. Así pues, las políticas centralizadas en el estado, las empresas y los sindicatos, comienzan a gestionarse también desde organismos descentralizados; por ejemplo, oficinas de empleo y organizaciones de sociedad civil.

Al respecto, el escrito da cuenta de los desarrollos realizados en el año 2022 en torno a los planes de empleo joven y de qué modo estos articulan con formación profesional y capacitación en oficios para el departamento Chilecito y Famatina (La Rioja).

Configurado desde lo descriptivo, el trabajo se sustenta desde datos cuantitativos y cualitativos nutridos desde fuentes nacionales, provinciales y departamentales; tanto desde búsquedas en internet en páginas oficiales, como también desde entrevistas generadas a los responsables de los organismos locales y provinciales (Secretaría de políticas de Empleo, Secretaría de Trabajo y Oficinas de empleos, entre otros).

En primer lugar, reconocemos en el contexto local la presencia de programas nacionales que coexisten con otros otorgados desde provincia. Entre los de Nación, al año 2022 en los departamentos Chilecito y Famatina, se encuentran los de Formación Profesional, Entrenamiento para el Trabajo, Talleres de Orientación Laboral, Inserción Laboral Asalariada, Recuperación Productiva, Interzafra y Programas Estacionales y Emprendimientos Productivos, entre otros menores. No se obtuvo el total actual de estas asignaciones, pero se menciona que el 36 % corresponde a los talleres de orientación laboral, seguido por entrenamiento para el trabajo con el 21%.

En particular, al departamento Chilecito un relevamiento local efectuado al año 2021, arrojó la existencia de un total de 1446 prestaciones. Si bien no se tuvo más información respecto de las mismas, podemos aportar desde un informe^[1] realizado en 2020 que la población comprendida entre 18 y 34 años era beneficiaria del 61,5 % de estas asignaciones. Agregamos, desde estos planes no se promueve la formación laboral.

En este punto resulta interesante mencionar datos proyectados por el INDEC al 2022 respecto de la población comprendida entre 18 y 34 años, en la cual se estimaba para Chilecito un total de 15944 jóvenes y para Famatina 1450.

Desde provincia se suman otros tres planes mayoritarios registrados por las oficinas de empleo: el Programa Riojano de Inserción Laboral (PRIL), Fuerza emprendedora y Potencial. Tanto PRIL como Fuerza Emprendedora registran en el departamento un total de 977 beneficiarios al primer trimestre de 2022. Estas prestaciones se inscriben dentro de espacios de formación laboral, donde desde la oficina de empleo los beneficiarios reciben dos acciones instrumentales que distan mucho de los propósitos de las políticas de empleo en torno a la formación técnico profesional orientada a jóvenes que buscan trabajo. Por un lado, se capacita en el armado de un curriculum y por otro, el “supuesto” entrenamiento en “estrategias” a la hora de asistir a entrevistas.

Sus beneficiarios son jóvenes entre 18 a 24 años, excepcionalmente hasta los 30, resultando el 60 % de los mismos asignados a mujeres. Por otro lado, el diagnostico laboral provincial de 2017, reveló que el 65 % de los portadores de estos planes tiene estudios secundarios completos. Hoy día falta esa información y mientras algunos responsables sostienen un 60 % de esos beneficiarios con secundaria completa, se contradice con otros que aseguran que el 80 % no lo tiene.

El tercer plan provincial, Potencial, adjudica 470 asistencias cuyas edades van desde los 18 pero no poseen límites como los descriptos anteriormente, aunque los mayores de 34 años son excepcionales. Estos planes originalmente eran adjudicados desde las organizaciones no gubernamentales (ONG), pero fueron centralizados en las oficinas de empleo y solo participan en la adjudicación, supervisada por empleo, algunos movimientos sociales, como EVITA o BARRIOS DE PIE, activos en el departamento.

Por último, en Chilecito se otorga un total de 110 programas de inserción profesional en ámbito privado, de los cuales solo 7 corresponden a comercios y el resto se asigna a industria.

Para el departamento Famatina, al primer trimestre de 2022 existen alrededor de 600 planes de empleo joven asignados a personas de entre 18 y 24 años sobre un total de 922 jóvenes estimados en esta franja etaria. En particular el departamento capacita desde dos talleres, uno técnico y el otro agrícola. A pesar de que estos planes contemplan otro tipo de formación, desde la oficina departamental se consideró oportuno hacerlo en dichos centros. En paralelo, se suman otros 55 programas de trabajo insertos en industria y comercios.

En este departamento el 60 % de los planes está asignados a mujeres, las cuales se reconocen como ama de casa, y un 39 % a hombres que han trabajado en finca o albañilería. El 1% restante pertenece a la colectividad LGBT.

En sintonía con los planteos de Bowman (2020) concluimos que este modo de implementar las políticas de empleo en los territorios locales son elementos residuales de los enfoques de los años 90, que reducen la formación a ciertas competencias instrumentales básicas, sin anclaje a

las dificultades laborales de los propios desocupados, reforzando posiciones meritocráticas que actúan desconociendo diferencias de origen, de acceso a trayectorias educativas de diferente calidad y que posicionan también diferencialmente a las personas en relación al mercado de trabajo. Además, entendemos no existe descentralización efectiva, las organizaciones civiles han perdido fuerza y están en todo momento “controladas” desde las oficinas de empleo.

Referencias bibliográficas

- Bowman, M. A. (2020). Jóvenes, educación y trabajo: políticas públicas y tramas locales de la formación laboral para jóvenes con escolaridad básica inconclusa. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/978-987-688-394-8.pdf>.
- Jacinto, C. G. (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo: alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social.
- Pérez, P. E. (2013). Empleabilidad, motivación por trabajar y políticas de empleo para jóvenes en Argentina. *Cuestiones de sociología*, (9), 287-291.
- Salvia, A. (2013). Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social: El actual escenario de crisis mundial en la Argentina. Friedrich-Ebert-Stiftung.

[1] <http://observatorio.anses.gob.ar/archivos/documentos/Boletin%20IFE%20I-2020.pdf>

Estudiar y trabajar en simultáneo: un análisis de la situación académica y laboral de jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional del Sur¹

Nicolás Schwindt, Universidad Nacional del Sur,
nicolasschwindt3@gmail.com

Palabras clave: estudiante trabajador, nivel superior, perfil sociodemográfico, situación académica, situación laboral.

Contenido

Ser estudiante trabajador implica la pertenencia a dos esferas de la vida diferentes: la vida universitaria y la vida laboral. Esta forma de ser estudiante se aleja del estereotipo de estudiante a tiempo completo ya que el individuo debe crear un itinerario en el que coexistan los tiempos universitarios, los laborales y, además, el tiempo personal. A partir de lo anterior, cobra relevancia que, al año 2022 en la UNS, casi el 31% de los estudiantes trabajaban².

El objetivo de esta investigación fue describir y analizar la situación académica y laboral de los estudiantes de entre 17 y 29 años que estudiaron en la Universidad Nacional del Sur (UNS) durante el año 2022. Específicamente interesó: 1) describir el perfil sociodemográfico de los estudiantes trabajadores de 17 a 29 años en la UNS; 2) reconocer la situación académica y

laboral de los estudiantes trabajadores de 17 a 29 años en la UNS; 3) analizar los motivos que, según este grupo de estudio, orientaron la decisión de estudiar y trabajar en simultáneo durante su formación universitaria y 4) conocer de qué manera los estudiantes trabajadores de 17 a 29 años en la UNS percibieron la relación entre el estudio y el trabajo.

Para esta investigación, el concepto de juventudes se asoció al rango etario elegido como recorte de la población. La delimitación de este se basó en el trabajo de Pérez y Busso (2018) en el cual se utilizó la definición estadística o “cronológica” que abarcaba las edades de entre 15 y 24 años. Pero teniendo en cuenta que la edad mínima en la cual se ingresa a la UNS es de 17 años y a partir de la Resolución del CSU-758/22 de la UNS que señala que el 16% del estudiantado activo presenta trayectorias de más de 7 años y que dentro de las carreras con mayor sobreduración se encuentran aquellas con mayor porcentaje de estudiantes que trabajan, se decidió modificar este rango y utilizar uno desde los 17 hasta los 29 años.

El enfoque metodológico de esta investigación fue cuantitativo con alcance descriptivo-correlacional. El diseño de la investigación fue no experimental y transversal. El instrumento de recolección de datos constó de una encuesta autoadministrada. La misma estuvo estructurada en cuatro ejes: perfil sociodemográfico, situación académica, situación laboral y relación estudio-trabajo. El procesamiento de los datos estadísticos fue llevado a cabo con SPSS. Para corroborar la asociación entre variables se utilizaron las pruebas de chi cuadrado, V de Cramér y Coeficiente de Correlación de Kendall.

La población de estudio quedó conformada por 9069 estudiantes de la UNS que trabajaban durante 2022. En base a la cifra de la población de estudio se calculó, con una confianza de 95%, una muestra aleatoria simple de 370 estudiantes trabajadores. Luego de procesadas, fueron idóneas para analizar, 433 encuestas.

El análisis de los resultados estuvo dividido en dos etapas. La primera descriptiva, donde se enseñaron los datos obtenidos de la encuesta. Y una segunda etapa inferencial donde se expusieron las relaciones entre las variables de estudio. En esta etapa, interesó buscar asociaciones estadísticas entre la autopercepción de la situación académica en tanto avances con el plan de estudios (Nessier et al, 2017) y las variables de los cuatro ejes de la encuesta.

Los resultados de esta investigación indicaron, en primer lugar, que la población de estudio era mayoritariamente de la ciudad de Bahía Blanca. En relación con este punto, cobró sentido

que una mayoría conviva con, al menos, uno de sus padres y no haya indicado tener demasiadas responsabilidades atribuibles al rol de jefe de hogar.

En segundo lugar, en cuanto al género, fue posible observar una mayoría de presencia femenina. Sin embargo, las pruebas estadísticas determinaron que no existía asociación entre el género y las diferentes cuestiones asociadas con ser estudiante trabajador.

En tercer lugar y a propósito de la situación académica en tanto avances con el plan de estudios, una amplia mayoría (77,3%) señaló avanzar lentamente por la carrera. Esto se condice con resultados de investigaciones como la de Nessier et al (2017) donde, en las carreras donde estudiaron este fenómeno, se evidenció una mayor lentificación de los estudios entre los encuestados que trabajan o han trabajado en simultáneo con sus estudios.

En cuarto lugar, sobre los motivos por los cuales indicaron trabajar mientras cursaban sus estudios superiores, el motivo “necesidad/subsistencia” fue seleccionado en el 50,9% de los casos, seguido por el 44,2% que indicó que lo hacía por “autonomía/independencia”. Estos resultados se encuentran en sintonía con lo observado por Busso y Pérez (2015).

Por último, sólo el 31,2% de los encuestados manifestó que la carrera que estudiaba tenía relación con el trabajo que realizaba. En este sentido, el 69,5% refirió que trabajaba como empleado en una empresa, siendo la mayoría de estos ocupados dentro del área de servicios y vendedores de comercios y mercados (INDEC, 2017). Esto cobró relevancia teniendo en cuenta que la afinidad de la carrera con el trabajo, podría complementar la formación universitaria (Riquelme y Herger, 2008).

Fue relevante conocer que la autopercepción de la situación académica se encontraba asociada, principalmente, a los tiempos que el individuo dedicaba al estudio y al trabajo y a variables que abordaban la relación entre la esfera académica y laboral. En este sentido, 59,7% indicó dedicar al estudio entre 4 y 8 horas diarias y 74,4% señaló trabajar hasta 7 horas por día.

Se consideró relevante la producción de material que orbite sobre los estudiantes trabajadores en la UNS con el fin de conocer más sobre los tipos de trabajo en los cuales se insertan, las condiciones laborales de estos y las posibles repercusiones en los procesos formativos.

¹ Esta ponencia se basa en la tesina “Estudiar y trabajar en la universidad: un análisis de la situación académica y laboral de jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional del Sur”.

² Fuentes: Datos UNS, Sistema O3.

Referencias bibliográficas

- Busso, M. y Pérez, P. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población y Sociedad*, 5-9.
- Consejo Superior Universitario (UNS). (2022, octubre 27). *Resolución 758/22* [Sistema de acompañamiento para finalización de carreras de grado y pregrado].
- INDEC. (2017). *Clasificador Nacional de Ocupaciones (CNO)*. INDEC. Recuperado en Mayo 14, 2023, desde https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/menusuperior/clasificadores/CNO_2017.pdf

- Nessier, A. F., Pagura, M. F., Pacífico, A. M. y Zandomeni, N. (2017). Estudiantes universitarios que trabajan: Desafíos de la simultaneidad. *Escritos Contables y de Administración*, 8(2), 57-77. <https://revistas.uns.edu.ar/eca/article/view/600/720>
- Pérez, P. y Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En Piovani J. I. y A. Salvia (Eds.), *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual : Encuesta Nacional sobre la Estructura Social* (pp. 569-592). Siglo Veintiuno Editores.
- Riquelme, G. C., & Herger, N. (2009). La realidad del estudio y del trabajo desde la perspectiva de los estudiantes universitarios avanzados de tres universidades argentinas: reflexiones para la política académica y los planes de estudio. En *Sinergia pedagógica en universidades argentinas: articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia con el desarrollo de planes de estudio. Tomo III* (pp. 213-244). Miño y Dávila.

Sentidos y prácticas sobre el trabajo docente en maestros de Nivel Primario de Córdoba (2018 - 2020)

Mariel Denise Torres, CConFInES-UNVM, marieltorres888@hotmail.com

Palabras clave: Trabajo-maestros-sentidos.

Algunas consideraciones

Desde un punto de vista sociológico la educación, y *lo educativo* como fenómeno social ha sido tematizado y, un punto obligado de análisis para explicar aspectos de lo social en general y de sociedades en particular. Así, la educación es un eje estructurador de corrientes y propuestas teóricas, y prácticas en términos de políticas públicas y/o lineamientos estatales. En este sentido, se puede apreciar en la historia de nuestro país, y en las últimas décadas en particular la tensión entre distintos modelos en materia de política económica general que, por supuesto, impactaron de lleno, en las distintas dimensiones que adquiere *lo educativo*, y el mundo del trabajo. Así desde la perspectiva teórico-metodológica de la que partimos, todo lo anterior forma parte de las condiciones objetivas de existencia que van condicionando las decisiones y prácticas de los agentes sociales en distintas áreas del mundo. En particular nos interesa dentro del campo educativo, qué pasa con los sentidos y representaciones que los agentes “maestros” tienen sobre su propio trabajo.

Desde una intersección entre una sociología de la educación y del trabajo, se ahondó en los sentidos asignados por los propios agentes al particular trabajo de “enseñar”. En este sentido la ponencia aquí presentada busca mostrar los resultados de la investigación realizada en el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Sociología. Dicha investigación buscó

indagar en los *sentidos y las prácticas sobre el trabajo docente en maestros de Nivel Primario de Córdoba que estuvieran en ejercicio entre los años 2018 y 2020*. El objetivo era explicar y comprender las específicas percepciones de los maestros y las decisiones por ellas tomadas. Estas subjetividades y sentidos vividos están atravesados por condicionamientos sociales, con lo cual no se analizan acciones y prácticas individuales en un grupo de personas, sino cómo lo social está *hecho cuerpo* en los agentes concretos. Nos posicionamos desde la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu, que nos permitió desde este enfoque teórico- metodológico profundizar en la doble existencia de lo social: lo social “hecho cosas”, y lo social incorporado en el agente. Desde esta perspectiva se articulan las estructuras sociales externas, y las estructuras sociales internalizadas, partiendo desde una mirada relacional que implica la conexión entre los niveles objetivo y subjetivo. Para esto el autor construye los conceptos de *campo* y *habitus*, entendiendo a éste último como *el sistema de disposiciones duraderas e intransferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones* [...] (Bourdieu, 2010, p.86).

Para poder profundizar en los sentidos vividos por el agente y las prácticas que éstos llevan adelante se trabajó desde una metodología principalmente cualitativa sin dejar de lado la necesaria triangulación epistemológica que plantea el estructuralismo genético de Bourdieu. Es desde aquí que se enfocó el estudio en las trayectorias de los maestros, reconstruyéndolas a partir de entrevistas en profundidad. Nos interesó la relación entre el mundo del trabajo y lo educativo, centrándonos en los sentidos asignados por los maestros a sus prácticas, ideas, y percepciones. De esta manera pudimos articular, a partir de sus trayectorias las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras externas, entendiendo que eso individual y subjetivo, también es social. Al ser una teoría de las prácticas, Bourdieu pone énfasis en la capacidad de agencia, mediada por estas disposiciones y esquemas generadores del *habitus*, entendiendo la práctica como *estrategia*. En este sentido define la estrategia como este *conjunto de prácticas, fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase*. (Bourdieu, 2006, p.122).

Nos pareció pertinente indagar sobre qué sentidos estaban circulando entre los docentes en relación a las características de su trabajo, y cómo esas significaciones condicionan la práctica, sus decisiones vitales e inserción en mercados de trabajo específicos, y con lógicas propias. Reconstruir las trayectorias biográficas de los maestros hizo posible construir una propuesta de “tipologización” de éstas que pudiera dar cuenta de algunos los sentidos sobre la tarea docente. Como plantea Muñiz Terra (2012), estas entrevistas biográficas en el marco de una investigación de corte cualitativo permiten profundizar en las representaciones que los actores sociales tienen de su recorrido a lo largo de los años. Así, también fue fundamental considerar en los relatos de vida de los trabajadores, los *emergentes*, es decir, aquellos elementos que como investigadores no podemos plantear de antemano como hipótesis, y que al aparecer en los relatos nos mostraron cómo reorganizaron la vida del agente y generaron potenciales cambios en su trayectoria individual (Muñiz Terra, 2012). Al igual que “puntos de inflexión” en las trayectorias que marcan cambios de rumbos en las decisiones. De esta manera,

los sentidos vividos y las prácticas responden a construcciones no sólo del presente, sino que son propias de la historia personal y social de estos agentes. El trabajo intentó mostrar cómo aparecieron tensionadas distintas nociones sobre el trabajo docente, tales como *vocación*, *profesión*, *empleo*, *trabajo*, y cómo se vinculan entre ellas en los imaginarios y representaciones. Aparecen como focos temáticos nociones específicas sobre género, en tanto profesión históricamente *feminizada* (Alliaud, 2007), y como clase, en tanto construcción teórica que permite explicar y comprender prácticas de los agentes.

A partir de esta pregunta inicial y de los objetivos planteados para esta investigación se presentó al *campo laboral docente*, en tanto *mercado de inserción laboral* docente, a fin de plantear algunos rasgos generales, tanto históricos como normativos que conformaban las condiciones y posibilidades laborales de los maestros en la ciudad de Córdoba en ese momento (2018-2020), y la conformación histórica del *campo*. Así fue posible pensar y proponer una caracterización de los agentes a partir de categorías concretas, para centrarnos en las diferentes modalidades que adquieren las autorrepresentaciones, (sobre la tarea y sobre sí mismos), y así llegar a la sugerida “tipologización” de las trayectorias en base a las posiciones de los agentes en el espacio social general, vinculando social incorporado y lo social objetivado.

Por último, es importante resaltar que el período abarcado por este trabajo se sitúa previo al comienzo del *Aislamiento social preventivo y obligatorio*, dispuesto por el Gobierno Nacional a causa de la irrupción del Covid-19. Este dato también resulta relevante, en virtud de que, a partir de esto se modificaron, entre otras cosas, las relaciones laborales. Razón por la cual resulta interesante abrir nuevos aparecen interrogantes que permitan contrastar los resultados de esta investigación con estudios “pos-pandemia” y ver los cambios y el impacto, partiendo de una situación previa a la pandemia; pudiendo entender ésta como un nuevo “punto de inflexión”.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Bourdieu, P. (2006). La distinción: criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2010). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. En Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (1), pp. 36-65. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf

Necesidades y demandas de formación laboral para jóvenes y adultos en la Escuela de Oficios de la UNDEC

Bowman María Alejandra

CONICET – UNDEC mariaalebow@gmail.com

Palabras clave: formación laboral, jóvenes y adultos, escuela de oficios

Contenido

En el presente escrito se recupera algunos aspectos relevantes de la experiencia universitaria de oficios y formación técnico profesional destinada a jóvenes y adultos que implementa la Universidad Nacional de Chilecito (UNDEC), provincia de La Rioja. Este desarrollo es parte de las indagaciones producidas en el proyecto de investigación “Nudos críticos del sistema educativo riojano: procesos de exclusión y trayectorias escolares de niños, jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja”.^[1]

La investigación está basada en un diseño de investigación que combina datos cuantitativos y cualitativos. La etapa cuantitativa se realizó a partir del análisis de las estadísticas oficiales ministeriales y de cuatro escuelas públicas de la ciudad de Chilecito. También se requirió la utilización de las estrategias de corte cualitativo, a partir de entrevistas en profundidad, semiestructuradas y abiertas, para analizar las tramas políticas e institucionales de la articulación entre la EDJA y la formación profesional, asimismo, para indagar sobre las percepciones y sentidos asignados por los actores institucionales a los sujetos estudiantes, niños, jóvenes y adultos y sus trayectorias escolares.

El escrito recupera hallazgos respecto a una de las líneas del proyecto de investigación que tuvo como objetivo describir y analizar las mediaciones políticas e institucionales de la modalidad EDJA (de nivel primario y secundario) articulada históricamente en la provincia de La Rioja a ofertas de capacitación laboral y formación profesional.

El programa universitario de oficios y formación técnico profesional de la UNDEC

El Programa Universitario de Oficios y Formación Técnico Profesional de la Universidad Nacional de Chilecito^[2] fue aprobado en el año 2021, es una propuesta formativa de anclaje comunitario y territorial que promueve la formación técnica y práctica orientada a satisfacer las demandas formativas y laborales locales y regionales de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa, respetando -en ese sentido- uno de los lineamientos nacionales del programa que está dirigido a prever el ingreso de aspirantes mayores de 25 años que no hayan finalizado sus estudios secundarios.

La creación de este espacio educativo específico tiene como finalidad viabilizar la propuesta del programa orientada a diseñar, organizar e implementar acciones focalizadas de formación y capacitación laboral sobre la base de demandas relevadas localmente y del diagnóstico

realizado a partir de la vinculación y articulación que mantiene la universidad con el sector productivo agroindustrial y con las distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y actores que lo integran.

El proyecto se desarrolla en distintas etapas de trabajo. Durante el año 2022, se llevaron a cabo los estudios de consultoría para cuantificar la demanda potencial de formación en el contexto local (Chilecito y Famatina) y relevar necesidades y demandas sectoriales (agropecuario, agroindustrial, servicios públicos y salud, y turismo). Durante el año 2023 se comenzaron a instrumentar las primeras tres ofertas formativas que derivan de los estudios de relevamiento realizados al sector socio-productivo local.

El programa universitario de oficios y FP, -también llamado Escuela de Oficios- espera convertirse en un dispositivo dinamizador del desarrollo local, social y sostenible, al tiempo que facilite el acceso a la educación y formación profesional en una zona donde el aporte de la producción agrícola e industrial a la actividad económica es de vital relevancia.

Se destaca la importante actividad agroindustrial con bodegas, fábricas de aceite y procesadoras de nueces y hortalizas, la producción de los principales cultivos frutihortícolas, siendo los más importantes: vid, olivo, nogal, tomate y pimiento. (Proyecto Universitario de Escuelas de Educación Profesional, 2021:11)

El proyecto original parte de afirmar que existe una escasa y prácticamente nula oferta de formación técnica vinculada a las actividades socioeconómicas de la región y que las propuestas de formación técnicas que existen están pensadas desde una “visión ofertista y no traccionada desde la demanda” generando necesidades y demandas formativas y laborales insatisfechas en el espacio local-regional.

Según expresan los responsables del programa, al proyecto inicial se le han agregado dos ejes transversales de dónde configurar las ofertas formativas: la perspectiva de género y las “habilidades blandas” (habilidades de comunicación, habilidades sociales, trabajo colaborativo, etc.). En esta línea, también se han ampliado los sectores que van a ser consultados, extendiéndose el proceso de relevamiento más allá de lo agro técnico e industrial, incorporando a los servicios públicos, a la salud y al turismo. Es decir, el proyecto inicial ha sido retroalimentado con ajustes y revisiones que atienden a problemáticas integrales sobre la formación laboral.

La vigencia de nuevos paradigmas productivos, la incorporación de las tecnologías y los cambios en la organización del mundo del trabajo profundizan el problema de los contenidos, capacidades, habilidades y saberes requeridos para el desempeño laboral de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. La EDJA y la formación profesional enfrentan el desafío de adecuar sus enfoques y situar sus prácticas a fin de ser un “nexo” efectivo entre los sujetos, la formación y el mundo del trabajo. (Bowman, 2020)

Al conocer la marcha de las dos primeras etapas de trabajo que la experiencia del programa universitario de oficios y FP tiene (relevamiento de necesidades y demandas), sumada a la complejidad de las tramas locales entre la educación, la producción y el trabajo (Lorenzatti,

2020), se abren interrogantes en torno a: ¿Cuál es el sentido más profundo de relevar necesidades y demandas en el contexto local? ¿Quiénes son los interlocutores de estas en el territorio? ¿Qué sectores y voces están autorizados y legitimados para la consulta? ¿Qué grado de apertura tienen las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para contribuir con el rediseño de las ofertas formativas para jóvenes y adultos? ¿Qué desafíos se abren a las universidades públicas y jóvenes -como la UNDEC- frente a la tarea de articular y gestionar con la comunidad necesidades y demandas de formación situadas?

Para los jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, del contexto local y aquellos que provienen de otras localidades del departamento Chilecito, es importante resignificar el papel de la universidad, ya que se trata de personas con escasas ofertas culturales, académicas, económicas y sociales. Se convierte así, la universidad pública, en un puente para acceder y apropiarse de nuevas formas de aprender, nuevas chances formativas que permitan generar procesos de inclusión social, una ampliación concreta de sus oportunidades educativas y laborales.

Referencias bibliográficas

Bowman M.A (2020) Jóvenes, educación y trabajo. Políticas públicas y tramas locales de la formación laboral para jóvenes con escolaridad básica inconclusa. UNIRIO: Río Cuarto.

Lorenzatti, M del C. (2020) Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local. UNIRIO: Río Cuarto.

[1] Dirigido por la Dra. M. Del C. Lorenzatti y co-dirigido por la Lic. Rosana Quiroga, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Chilecito. Convocatoria FICYT 2022.

[2] Aprobado y financiado por el “Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional” (2021) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Expediente N°609-21

Educación especial, formación laboral y articulación con el mundo del trabajo: un desafío para seguir repensando las prácticas institucionales

Paula Rubiolo

Universidad Católica de Córdoba

Universidad Provincial de Córdoba

paularubiolo@upc.edu.ar

Contenido

En esta ponencia se abordan resultados parciales de una investigación doctoral en desarrollo^[1], cuyo objetivo plantea el análisis de los apoyos escolares brindados durante el nivel secundario y los apoyos postescolares con que cuentan en su proceso de transición a la vida adulta los jóvenes en situación de discapacidad de la provincia de Córdoba. Específicamente, se propone puntualizar sobre los apoyos vinculados con la formación laboral, entendiendo a los mismos como acciones de las políticas educativas que se concretan en prácticas nodales para que los jóvenes puedan planificar, articular y sostener espacios de inclusión laboral de manera posterior al egreso de la educación obligatoria.

La institución escolar juega un papel fundamental, específicamente durante la etapa de la educación secundaria, en la construcción de puentes facilitadores de la inclusión social y laboral (Pallisera, 2011; Vilá et al., 2014). En numerosos antecedentes dentro del ámbito anglosajón se destaca la importancia de acciones formativas y de orientación que se producen durante este nivel educativo para el ejercicio de roles propios de la adultez como es la incorporación al mercado de trabajo, mediante una planificación multidimensional y coordinada que posibilite, desde el paradigma de derechos, el acceso a los apoyos necesarios para poder alcanzarlo. Sin embargo, en nuestro país y en el ámbito local donde se enfoca el estudio, existe escasa coordinación y articulación entre los diferentes actores (escuelas de la modalidad especial, organismos no gubernamentales, programas ministeriales), por lo que resulta relevante analizar los procesos formativos que se producen durante la etapa de educación secundaria en el contexto de las escuelas de modalidad especial, valorando en qué medida responden a las necesidades futuras de los jóvenes.

En esta presentación se hará referencia a los hallazgos que surgen de la segunda fase de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo que permitió focalizar, entre otros aspectos vinculados al tránsito a la adultez, sobre los procesos de formación laboral y las experiencias de acercamiento al mundo del trabajo en cuatro escuelas de la modalidad especial de la provincia. El trabajo de campo se desarrolló por medio de entrevistas a equipos directivos y profesionales (docentes y técnicos) vinculados al nivel secundario y mediante el estudio de casos de cuatro jóvenes egresados. A partir de entrevistas en profundidad y herramientas visuales, se buscó profundizar sobre la significancia de los procesos formativos durante la educación obligatoria relacionados con el mundo del trabajo, así como su vinculación con experiencias de inserción al mercado laboral, posteriores al egreso.

Entre los principales resultados de esta fase se destaca que en las escuelas entrevistadas predomina una mirada unidireccional sobre la vida adulta-trabajo; sostenida en la idea de que

la formación laboral se asocia fundamentalmente a un oficio o a actividades manuales, como un destino prácticamente único para las personas con discapacidad. La formación laboral con la obtención de una certificación o no, se considera como un andamiaje de saberes para el futuro y como una práctica básica para la inserción posterior en el mundo del trabajo.

Las políticas educativas vigentes promueven espacios de formación laboral con certificación del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), a partir de los cuales se acrediten saberes y habilidades específicas para determinados ámbitos del mundo del trabajo. Sin embargo, solo la mitad de las escuelas entrevistadas llevan adelante propuestas en esta línea, limitándose a espacios de taller sin la certificación mencionada. Asimismo, algunas instituciones consideran que, al no contar dentro de su planta funcional con los profesionales formados en la enseñanza de saberes específicos de un oficio, no es posible para los estudiantes adquirir conocimientos significativos que les permita incluirse, a futuro, en el mercado laboral, lo que reactualiza antiguas prácticas educativas sostenidas por la modalidad durante muchos años.

No obstante, desde hace poco más de una década, la política educativa vigente propone una serie de dispositivos que invitan a las escuelas a dejar prácticas endogámicas, circunscritas a sí mismas para promover nuevos modos de vincularse con la comunidad y con otras instituciones educativas. Por ejemplo, las experiencias de espacios compartidos con las escuelas de nivel secundario o el trabajo intersectorial con áreas locales que brindan formación en oficios en centros de formación profesional (Res 712/15 y Res 1825/19). Otra de las experiencias que todas las instituciones involucradas en el presente estudio mencionan es el desarrollo de prácticas educativas en contextos socio productivos (pasantías) como parte de las políticas educativas propias del nivel secundario en nuestro país (Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley provincial N° 10576). Si bien la totalidad de escuelas entrevistadas han realizado estas propuestas de pasantías que implican la transferencia de los aprendizajes escolares a contextos comunitarios y las consideran valiosas para la formación de los estudiantes en relación con su vida futura, se observan divergencias en el modo de plantearlas, en la posibilidad de sostenerlas en el tiempo e incluso en la relación que las mismas tienen con los intereses de los estudiantes.

A partir de lo desarrollado, el aporte de evidencia empírica de este estudio reafirma la necesidad de una revisión crítica de los sentidos que sustentan las prácticas educativas de apoyo para la formación laboral, pensadas casi exclusivamente hacia adentro de la propia escuela y escasas vinculaciones con los diversos espacios sociales. De igual modo, se espera que estas reflexiones contribuyan al debate sobre el rol que las escuelas de modalidad especial ejercen en la formación de sus futuros egresados ofreciendo oportunidades de inclusión efectiva en el mercado laboral, interpelando prácticas segregacionistas que reproducen la desventaja social en la que históricamente se ubica a las personas en situación de discapacidad.

Palabras clave: apoyos, formación laboral, trabajo, estudiantes en situación de discapacidad.

Referencias bibliográficas

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional (2006). Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley 10.576. Sistema de Pasantías Educativas. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2018) Publicada en el Boletín Oficial, 9 de noviembre de 2018.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-10576-123456789-0abc-defg-675-0100ovorpyel/actualizacion>

Pallisera, M. (2011) La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 185-200.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147011>

Resolución 712 de 2015. [Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba].
<https://ar.vlex.com/vid/resolucion-n-712-aprueba-574778954>

Resolución 1825 de 2019 [Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba]. Condiciones que favorezcan la inclusión escolar en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba, 16 de diciembre de 2019.
https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2019/12/1_Secc_171219.pdf

Vilá, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2014). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11396>

[1] Trabajo de investigación “Y después de la escuela, ¿qué? El Proceso de Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual egresados de las escuelas de la modalidad especial de la provincia de Córdoba entre 2017 y 2019 de la Mgter. Paula Rubiolo, dirigida por la Dra. María Pallisera Díaz y codirigida por la Mgter. Miriam Abascal.

Desafíos actuales en las trayectorias laborales de jóvenes mujeres madres de sectores populares: análisis pospandemia

Nina Scopinaro, FLACSO Argentina, ninascopinaro@gmail.com

Palabras clave: CUIDADOS, TRABAJO, JUVENTUD

Contenido

Nuevos y viejos desafíos se figuran para las jóvenes trabajadoras hoy en día. En cuanto a las desigualdades de largo aliento, pueden mencionarse las relacionadas con la posición social de origen y con las trayectorias socioeducativas, como factores condicionantes a la hora de buscar un lugar en el mercado laboral. Por otro lado, en el último tiempo hemos asistido a una serie de desventajas devenidas del particular contexto propuesto por la pandemia del COVID-19, que desestabilizaron algunas cuestiones -más o menos- acomodadas. La propagación de dicho virus exigió a los gobiernos nacionales la implementación de diversas medidas para contener sus efectos, las cuales se ajustaron a las características de cada gobierno, territorio y población. Dichas medidas implicaron luego ciertas consecuencias políticas, sociales y económicas. Para el caso del mercado de trabajo, la coyuntura obligó a pensar ciertas características propias del siglo en que vivimos.

Durante este período, las mujeres jóvenes vieron afectada su vida cotidiana al interior de la vivienda tanto como su movilidad en la ciudad, de manera particular. Específicamente, las mujeres jóvenes que viven en barrios con distintos déficits en la provisión de servicios públicos fueron especialmente vulnerables ante la pandemia (Bouzo y Tobías, 2020). Como se pudo ya estimar, durante la pandemia aumentaron considerablemente las tareas de cuidados necesarias para la supervivencia y reproducción diaria (ANSES, 2021). Siguiendo la tradicional repartición, dichas tareas recayeron principalmente sobre las mujeres. Según aporta Franzoni (2021) la pandemia ha ayudado a mostrar la *ubicuidad* de los cuidados, esto es su presencia en todo momento y espacio.

En relación a esto, la economía feminista ha hecho un gran aporte respecto a la denominada *economía de los cuidados*, que exige incorporar el estudio de formas invisibilizadas de trabajo, como las tareas domésticas y los trabajos de cuidado. Esta teoría parte de reconocer, por un lado, que dichos trabajos son fundamentales para la sostenibilidad de la vida y, por otro lado, que eso configura una desigualdad estructural, que perjudica a las mujeres en la obtención de trabajos remunerados así como su sostenibilidad a lo largo del tiempo (Rodríguez Enríquez, 2012). Usando una mirada interseccional (Platero et al, 2013), cabe reconocer que las mujeres de menores recursos y habitantes de zonas relegadas son las más perjudicadas por la presencia mayor de patrones tradicionales de género unida a la insuficiencia de los sistemas de cuidados disponibles. Esta feminización de las responsabilidades de lo doméstico se exagera también en el caso de la maternidad, acompañándose de mandatos y expectativas que configuran la realización de tareas para acomodarse en parámetros aceptables del ser madre y construyendo de ese modo trayectorias diferenciadas para los y las jóvenes (Dettano, 2020).

Asimismo, de los estudios de juventud cabe retomar los aportes acerca de la transición hacia la vida adulta, temática que se vuelve fundamental en tanto la transición educación-mundo del trabajo resulta fundamental en la búsqueda de autonomía de los y las jóvenes (Corica y Miranda, 2018). Cruzar los estudios de juventud con los de la economía feminista significa reparar en el modo en que la alta carga de cuidados no remunerados incide en las incipientes trayectorias laborales, en la obtención de buenos empleos y en la constitución de trayectorias laborales sólidas.

A partir de todo lo mencionado se pretende analizar las experiencias juveniles de madres jóvenes de sectores vulnerables en torno a desafíos laborales de la época. Para ello, en este marco teórico y contextual, se expondrán los resultados de una investigación realizada en 2021 a través de la realización de 21 entrevistas en profundidad a jóvenes madres de entre 20 y 29 años residentes de barrios populares. La investigación tuvo como objetivo indagar acerca de los desafíos y barreras que las jóvenes encuentran para insertarse laboralmente, en particular debido a las sobrecargas de trabajo de cuidado no remunerado de las que se hacen cargo y contemplando lo propio del contexto pandémico. Cabe decir, además, que se trata de jóvenes que tienen a uno/a de sus hijos/as asistiendo actualmente a jardines maternales municipales, por lo que se evaluó asimismo el impacto de dicha política de cuidados en la vida cotidiana y en las posibilidades de inserción laboral de las jóvenes.

Se presentará lo analizado sobre el sostenimiento y la interrupción de los trabajos remunerados, las estrategias económicas y el impacto de la sobrecarga de los trabajos de cuidados no remunerados, entre otros aspectos que se les encadenan. Además, se comparten algunos hallazgos relacionados a las experiencias pandémicas de educación y formación virtual.

Se brindarán reflexiones acerca de cómo los efectos analizados marcaron las trayectorias de las jóvenes madres profundizando las tendencias hacia la diferenciación de las trayectorias juveniles según clase y género al interior de la misma generación. Por otro lado, sobre la consolidación de biografías de jóvenes madres que transitan desde la educación a la actividad reproductiva, sin acceso a ocupaciones e ingresos que les permitan vivencias propias, hecho que amplía la brecha entre las experiencias de mujeres y varones jóvenes, pero también entre mujeres de distintos sectores sociales. Además, sobre cómo la situación del aislamiento, producto de la pandemia COVID-19, marcó la experiencia de la maternidad entre las jóvenes entrevistadas en un contexto donde se agudizó la pobreza de tiempo y donde las instituciones de cuidado permanecieron cerradas por las medidas sanitarias.

Se considera que, de cara al futuro, se torna fundamental la ampliación de sistemas públicos de cuidado que se constituyan en entornos de desarrollo para los niños y niñas al tiempo que contribuyan a recuperar autonomía, disponibilidad de tiempo y espacio para las madres jóvenes. En síntesis, de esta manera se espera contribuir a la discusión sobre la división sexual del trabajo en su configuración actual a la vez que busca entender el impacto específico de la pandemia de COVID-19 en las condiciones de las mujeres jóvenes.

Referencias bibliográficas

ANSES (2021) Impacto de las brechas de género en el acceso al derecho a la seguridad social. Dirección General de Planeamiento ANSES, mayo de 2021

Bouzo, S. F. y Tobías, M. (2020). Los barrios populares a la intemperie. Desigualdades socio-espaciales, salud ambiental y ecofeminismos en el AMBA. *Revista Ensamble*, (13), 12-42.

Corica, A. y Miranda, A. (2018). “Gramáticas de la Juventud: reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina” en Corica, A.; Freytes Frey, A. y Miranda, A.

(Compiladoras) *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO

Dettano, A. (2020). “Miradas y emociones sobre la maternidad desde la política social: las malas madres o las madres ‘cachivas’” en D’hers, V y Boragnio, A. (Comps.) *Sensibilidades y feminidades: mujeres desde una sociología de los cuerpos/emociones*. 1era Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora

Franzoni, J. M. (2021). “Los cuidados durante y después de la pandemia en América Latina: ¿Una emergencia con oportunidades?” en Pautassi, L y Navarro, F. M. (2021) *Feminismos, cuidados e institucionalidad*. Buenos Aires: Fundación Medifé Edita. Colección Horizontes del Cuidado

Platero, R. L., Diego, R., y David, P. S. (2013). *Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional*. ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales, no 5, 2013, pp. 44-52

Rodríguez Enríquez, C. (2012). La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis económico?. *Revista Cepal*, N°106, Abril 2012

“Lxs trabajadorxs del Subte: la experiencia de clase como intersticio para una pedagogía crítica del trabajo.

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

Palabras clave: vida cotidiana laboral - pedagogía crítica del trabajo- experiencia de clase

Contenido

La intensificación de la explotación laboral en el contexto de profundización de las políticas neoliberales produjo un deterioro de las condiciones laborales y de vida de la clase trabajadora. La reforma estructural del Estado de los años 90’, implicó la privatización de empresas estatales estratégicas con la consecuente reducción de personal y la profundización de la precariedad laboral mediante las modificaciones en los convenios colectivos de trabajo. El avance de la flexibilización laboral se materializó en la multiplicación de contratos temporarios y la tercerización de servicios en un contexto adverso de aumento estrepitoso de la pobreza y de sobreoferta de fuerza de trabajo.

Subterráneos de Buenos Aires fue concesionada por Metrovías S.A en el año 1994. La reducción de personal junto a la extensión de la jornada de trabajo fueron algunas de las medidas que tomó la empresa, recientemente privatizada, en un proceso de aceleración de la explotación de la fuerza de trabajo.

Estas medidas estuvieron acompañadas por una virulenta política comunicacional que intentó, a partir de una “pedagogía del management” (Figari, C. 2018), construir consenso para la legitimación de nuevas reglas de trabajo. En este complejo contexto, la resistencia a la intensificación laboral comenzó a multiplicarse a partir del despliegue de múltiples acciones de lucha enmarcadas en un eje central: la insalubridad y la recuperación de la jornada de 6hs de trabajo.

A partir de este complejo contexto, en nuestra investigación, ***“Subterráneas resistencias: La vida cotidiana de los trabajadores del subte: hegemonía, consenso y organización”***, nos proponemos indagar la trama de sentidos que lxs trabajadorxs de Metrovías construyen en la disputa que, con la empresa, despliegan en la cotidianeidad laboral, a partir de sus prácticas concretas. Estas prácticas y experiencias promueven procesos de formación, que pueden tanto potenciar como limitar la problematización de las condiciones de explotación. La vida cotidiana laboral es el espacio en donde prácticas, experiencias y sentidos se dinamizan y posibilitan la construcción de una perspectiva pedagógica crítica que puede tender a erosionar a la hegemonía empresarial.

Entendemos a las prácticas como las acciones de los sujetos en un tiempo presente y a la experiencia como el bagaje histórico del colectivo de trabajadores que se transmite y se reconfigura en un nuevo tiempo. Los procesos de resistencia que ellxs despliegan en la cotidianeidad laboral cobra una singular importancia para comprender el potencial educativo inherente a la praxis desarrollada por lxs trabajadorxs.

En esas disputas, se reafirma una historia de aprendizajes y experiencias construidas en el pasado por otrxs trabajadorxs y reapropiada por las nuevas generaciones en un nuevo tiempo. Esta transmisión de conocimiento permite unificar al colectivo en los momentos en los que se acrecienta la disputa con la empresa.

Entender la vida cotidiana como el “fermento secreto de la historia” (Heller, 1977) permite vislumbrar la trama que se fue entretejiendo entre el repertorio de acciones de resistencia de lxs trabajadorxs de la empresa y la experiencia de clase como proceso pedagógico.

La memoria histórica del colectivo de trabajadorxs, recupera la lucha y la organización como un insumo clave para una pedagogía que aporte a la acción organizada de la clase obrera. En este escenario el cuerpo de delegadxs y la formación político sindical cobra relevancia a los efectos de apropiarse de instrumentos pedagógicos que aporten en el movimiento de la crítica y de la conciencia y de la conciencia sobre las mediaciones empleadas por el capital para disciplinar y así enmascarar el conflicto entre capital y el trabajo. (Figari, C; 2019)

El enfoque etnográfico implica un abordaje específico para la construcción de conocimiento, supone un modo de producción de conocimiento que se basa en la experiencia social compartida en el campo. (Fernández Álvarez M.I; 2017). En nuestra investigación, este enfoque, permite dilucidar la compleja trama de sentidos que lxs trabajadorxs de Metrovías construyen y los procesos pedagógicos que emergen en las dinámicas de la cotidianeidad laboral.

En el marco de la investigación nos proponemos compartir en estas jornadas algunas reflexiones en torno al debate epistemológico sobre la implicancia y el lugar que ocupan lxs investigadorxs en los procesos de construcción de conocimiento. Se abren distintos horizontes cuando surgen las preguntas, *para qué, por qué, con qué fin y para quiénes* construimos conocimiento en nuestras sociedades contemporáneas.

Para poder problematizar estos temas, cobra una singular importancia recuperar aquellas experiencias vividas por el investigador^[1]. En ese marco, sería ver cómo esas experiencias operan en la construcción del objeto y en el proceso de investigación. Nuestro caso suma un elemento particular, el colectivo- sujeto de la investigación- es parte de la experiencia vivida por el propio investigador.

Reconocer a lxs investigadorxs como sujetos históricos, implica ponderar y clarificar las perspectivas y disputas en el rol que juega la ciencia en nuestras sociedades contemporáneas. Así como los contextos sociales condicionan e inciden en la producción científica, también juega un rol importante la perspectiva del investigador, en el papel que asume y en la construcción del horizonte desde el que decida materializar su accionar en el desarrollo de su tarea junto a otrxs.

En una segunda instancia nos proponemos compartir la sistematización de las primeras aproximaciones al campo de estudio y algunos análisis del corpus empírico. Desde las voces de lxs protagonistas reflexionaremos acerca de la experiencia de clase como proceso pedagógico. En el ámbito laboral, en la resistencia y disputa cotidiana, lxs trabajadorxs recuperan, al decir de Edward Thompson (1963), la experiencia de clase, donde se ponen en juego intereses comunes, sentimientos, valores, creencias que cobran sentido situacional en un nuevo tiempo que conecta pasado con presente, donde aquellas prácticas y acciones desplegadas por lxs trabajadorxs que lxs antecedieron, se reconfiguran en una experiencia que se transmite y redinamiza en el presente. En esta transmisión de saberes, motorizada por ciertos sujetos, es donde radica el potencial de una pedagogía crítica del trabajo.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P “La objetivación participante” discurso pronunciado el 6 de diciembre de 2000 durante la entrega de “Huxley Memorial, Medal for 2000, en el Royal Anthropological Institute de Londres.

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

-FIGARI, C. “Formación de los trabajadores y disputa de saberes en grandes corporaciones del sector automotriz y siderúrgico: la pedagogía del management”, en revista digital Trabajo y Sociedad, N°30, Sgo. del Estero, junio de 2018.

FIGARI, C. “La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: un debate silenciado”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1. – en. / jun. 2019, pp. 145-160. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. Año 2019.

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

THOMPSON, E: “La formación de la clase obrera en Inglaterra” (tomo I). Barcelona, Editorial Crítica. Año 1963.

[1] En 1996, siendo estudiante de la Escuela Técnica N° 17 de la CABA, el investigador ingresó, luego de dos años de pasantías, al taller Rancagua de Línea B del Subterráneo donde se desempeñó hasta entrado el 2001 como oficial electricista en el mantenimiento de los trenes. Por estos años, lxs trabajadorxs tuvieron que enfrentar situaciones de despidos y extensión de la jornada laboral en el contexto de la flexibilización laboral que se dio con la privatización de la empresa.

Mesa 19

Del binomio a la tríada: el taller de tesis como dispositivo mediador en la formación inicial de estudiantes de grado en la práctica de la investigación educativa

Verónica Walker, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, veroswalker@gmail.com

Lorena Montero, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, lorenamonter@gmail.com

Julieta Rodera, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, julirodera@gmail.com

Palabras clave: taller de tesis, iniciación a la investigación, mediación formativa, investigación educativa.

Contenido

La compleja tarea de escribir una tesis suele consistir en una labor solitaria. Una mirada a los planes de estudio de carrera de grado de universidades nacionales que solicitan la realización de una tesis o tesina como requisito para la graduación, permite advertir que no siempre se contemplan espacios curriculares institucionalizados de acompañamiento para el proceso. En general, una vez cursadas y rendidas las asignaturas, los/as estudiantes emprenden la búsqueda de un director o directora en quien encontrarán cierto grado de orientación y acompañamiento dependiendo de la disponibilidad y el compromiso asumido. Así, cada estudiante va elaborando la tesis *vis a vis* con su director/a. Por ello, la existencia de espacios curriculares para la elaboración de tesis de grado supone reconocer la responsabilidad institucional de la universidad en la formación para la investigación en el nivel del grado.

El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur contiene una materia destinada a acompañar a los/as estudiantes en el proceso de investigación que se exige como último requisito para la graduación: la elaboración de la tesina de grado. Se trata de la asignatura “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina” (en adelante Taller de Tesis) de carácter anual, ubicada en el quinto y último año de la carrera.

De ese modo, se incorpora un nuevo actor en la histórica díada director/a-tesista al institucionalizarse un espacio curricular cuyos docentes acompañan a los/as estudiantes en la elaboración de su proyecto y tesina de grado. El binomio tesista-director/a (que a lo sumo

aceptaba una bifurcación con la figura de un/a codirector/a) se presenta como una tríada tesista-director/a-equipo docente del taller de tesis. Se introduce así una nueva mediación en la relación formativa cuyas funciones y relaciones no se encuentran previamente definidas lo que indica que se trata de una figura en construcción.

El taller como dispositivo pedagógico constituye un espacio-tiempo privilegiado para proporcionar orientación, acompañamiento y sostén en la ardua tarea de elaborar una tesis. Como afirman diferentes autoras (Sirvent, 2018; Wainerman, 2020), la práctica de la investigación tiene un componente artesanal que “se aprende haciéndola” con otras/os, guiados por un maestro que guía en ese desafiante, creativo y estimulante proceso que es la investigación.

En la propuesta de trabajo del Taller de Tesis partimos de reconocer que una tesis -como género discursivo- despliega el relato de una investigación que sitúa a un sujeto-estudiante como ‘autor’ de su producción (Mancovsky, 2009). Esa ‘producción’ -como textualización de la investigación- es regulada por ciertas pautas acordadas institucionalmente y formalizadas en una norma denominada reglamento de tesis. En este contexto, la culminación de la tesis supone un ‘ritual de pasaje’ entre el ser estudiante y ser profesional, lo que conlleva un cambio identitario (Carlino, 2003).

En este escrito se recuperan las perspectivas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS con el propósito de sistematizar aspectos claves de la iniciación a la investigación, momento en el que se comienza a construir la matriz formativa que orientará un modo particular de investigar (Sirvent, 2018). Para alcanzar dicho objetivo se analizan 61 encuestas y 37 relatos de estudiantes que cursaron el Taller de Tesis durante el período 2018-2022. Los ejes de indagación fueron tres: a) saberes previos y expectativas en relación con la elaboración de la tesis; b) el Taller de Tesis como dispositivo pedagógico y c) el acompañamiento de las/os directoras/es. Finalmente, se ensayan algunas reflexiones finales sobre las mediaciones de orientación académica y sostén emocional en el proceso de elaboración de una tesis de grado.

En relación con el primer eje, la mayoría de las/os estudiantes consideran como suficientes los saberes metodológicos con los que contaban al iniciar el Taller de Tesis (apenas 14,75% consideran que son poco suficientes o insuficientes). Respecto a los saberes teóricos previos en torno al tema a investigar, más de la mitad (52,5%) considera que eran poco suficientes o insuficientes. La brecha se amplía si se tiene en cuenta la autopercepción en relación con el tipo textual tesis. Al respecto, la mayoría (62,5%) considera como poco suficientes o insuficientes los saberes sobre este género discursivo. En cuanto a las expectativas sobre la culminación de la tesina durante el desarrollo del Taller, el 85% respondió que no inició el cursado pensando que la iba a terminar. La mayoría (88%) decidió dedicarse a terminar de cursar, mientras que un porcentaje significativo sostuvo no disponer de tiempo para culminar la tesis por el trabajo (28%).

En los relatos, la mayoría menciona que comenzó el Taller con muchos interrogantes acerca de lo que implicaba hacer una tesis. Al iniciar dijeron sentir incertidumbre, desconcierto, preocupación, desafío, ansiedad y responsabilidad de hacer algo que sea de interés. Esto último, fue recurrente ya que la mayoría manifestó la intención de estudiar un tema que sea de

"utilidad", que aporte información al campo de conocimiento y/o que ocupe un lugar en la agenda educativa actual. A su vez, señalan el valor 'extra' de la tesis, a diferencia de otros trabajos realizados a lo largo de la carrera, ya que la defensa de esa tesis es el requisito para la obtención del título de grado.

En cuanto al segundo eje, la mayoría (82%) expresa como muy importante el trabajo realizado en el Taller para la elaboración del proyecto de tesis y señala haberse sentido acompañado por el equipo docente. Se reconocen como aportes del Taller: 1º) orientaciones, 2º) plazos: que implican sentarse a escribir, reescribir y revisar lo hecho, y 3º) sugerencias bibliográficas para avanzar en la elaboración del proyecto. En 4º lugar se lo reconoce como sostén emocional y espacio de confianza.

En los relatos, el Taller es concebido como un contexto facilitador para la elaboración de la tesis destacándose el trabajo colectivo, las instancias de revisión y la oportunidad de trabajar con autonomía y tomar las propias decisiones, como espacio para pensar y pensarse frente al conocimiento. Además, señalan que favoreció el entendimiento de las reglas de juego de la práctica de la investigación. Valoran como importantes las propuestas de escritura y las presentaciones orales, los conversatorios y encuentros de socialización de experiencias con estudiantes avanzadas/os y graduadas/os y especialmente los grupos de escritura y lectura entre pares. También remarcan el diario de tesis como elemento clave para registrar y ordenar ideas que luego se sistematizan y permiten avanzar de manera reflexiva sobre el proceso.

Respecto del tercer eje, en los relatos se mencionan como principales criterios para la elección de las/os directoras/es la relación de confianza, los saberes y experticia sobre la temática estudiada, el estilo de dirección (sobre la base de experiencias previas de otras/os tesistas), ser referente del campo y/o quien le presentó el tema. En las encuestas, la mayoría (90%) destaca sentirse mucho o bastante acompañados por sus directoras/es, aunque se distingue un mayor acompañamiento en cuestiones teóricas relativas al tema de investigación que en aspectos metodológicos. En los relatos, se distingue ese acompañamiento en relación con el conocimiento de la temática, la experiencia y los contactos por la cercanía al campo. Las/os directoras/es son valoradas/os por su dedicación y predisposición, el apoyo y el seguimiento constante. Dicho acompañamiento brinda seguridad para tomar decisiones, compartir la responsabilidad y reflexionar sobre el proceso. Además, cuando existe la figura de co-director/a, se valoran los aportes diferenciados por especialidad o disciplina del equipo de trabajo.

Reflexiones finales

El Taller de Tesis como espacio curricular destinado a acompañar a los/as estudiantes en el proceso de elaboración del proyecto y avances de tesis, ha sido altamente valorado como contexto facilitador. Se destaca el trabajo colectivo entre pares y la tríada 'tesista-director/a-equipo docente del taller de tesis' como mediaciones del proceso de formación para la investigación en el nivel del grado. En este sentido, es necesario reconocer el lugar que ocupa este espacio curricular con sus diferentes propuestas como ámbito de acompañamiento y sostén en el marco de la iniciación a la investigación.

Como se vio, una tesis no es meramente ‘un trabajo más’, ‘un último requisito a cumplir’ sino que su realización es un proceso arduo y de largo plazo en el que se entran múltiples dimensiones: institucional, disciplinar, vincular, subjetiva y social.

La existencia de espacios curriculares destinados a acompañar el proceso de elaboración de las tesis de grado implica que las universidades asumen su responsabilidad institucional en la formación para la investigación en el nivel del grado.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Valparaíso, Chile.
- Mancovsky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1 (1), pp. 201-216.
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.). *La investigación social y su práctica* (pp. 155-184). Editorial Teseo.
- Wainerman, C. (Coord.). (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Manantial.

Iniciación a la investigación en educación: relatos de estudiantes sobre el proceso de elaboración de una tesis de grado

Melisa Luján Southwell

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina

melisasouthwell@gmail.com

Verónica Soledad Walker

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina

veroswalker@gmail.com

Palabras clave: Iniciación a la investigación, Ciencias de la Educación, Taller de Tesis, Tesistas, Relatos.

Contenido

En este escrito se aborda el tema de la iniciación en la práctica de la investigación educativa desde la perspectiva de estudiantes universitarias/os en proceso de elaboración de sus tesis de grado. Específicamente, se recupera la experiencia de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS) que cursaron el “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina” (en adelante Taller de Tesis) en los últimos cinco años. Se trata de un espacio curricular de carácter anual que tiene como objetivo acompañar a las/os estudiantes en la elaboración de su proyecto de investigación y desarrollo de su tesina de grado.

Con el propósito de sistematizar y socializar el trabajo que se realiza año a año en el Taller de Tesis, en el año 2021 se publicó el primer número de “Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación”, publicación que busca promover la reflexión sobre la práctica de investigación educativa y la formación para la investigación.

Desde el lugar de integrantes del equipo editorial del Anuario, en este escrito se propone presentar el análisis de 27 relatos de investigación publicados en los primeros dos números del Anuario (2022; 2021) con el objetivo de sistematizar aspectos que las/os estudiantes que cursaron el Taller de Tesis en el período 2018-2022 reconocen como significativos en el proceso de iniciación a la investigación educativa. Para ello, los resultados se presentan en torno a tres ejes: a) hitos y figuras clave; b) el Taller de Tesis como espacio de acompañamiento; y c) el papel de la escritura en el proceso de investigación.

Con respecto al primer eje, se reconocen como hitos y figuras clave los momentos de delimitación del tema de investigación, elección del/de la director/a y apropiación de un “nuevo posicionamiento enunciativo” como tesistas. En algunos casos la elección del tema significó un proceso de construcción arduo debido a la heterogeneidad de dimensiones que constituyen al campo de las ciencias de la educación. Las/os estudiantes reconocen que en la elección operaron las experiencias previas en otras asignaturas, especialmente las de investigación y los talleres que incluyen diferentes modos de trabajo de campo, la formación en otra profesión y la participación en proyectos de investigación o extensión. Es recurrente en los relatos la dificultad para “recortar” el tema de investigación y construir el problema, y la preocupación por experimentar satisfacción intelectual (Nacuzzi, 2010). En este proceso, se destacan las figuras del Taller de Tesis y las/os directoras/es de tesis. Precisamente la elección de la figura de director/a es considerado un momento clave en el que se ponen en juego una diversidad de criterios: vínculo y relación de confianza gestada en el transcurso de la carrera, la formación especializada en determinada área de conocimiento y la responsabilidad y compromiso con el trabajo.

Además, en los relatos se manifiestan las dificultades de comenzar a construir la identidad y el oficio de investigar y cómo las sucesivas tomas de decisiones en el proceso de investigación permiten gradualmente la asunción de un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor (Carlino, 2003) necesario para la construcción de un habitus investigativo.

En relación con el segundo eje, se resalta el acompañamiento del Taller de Tesis como dispositivo de formación metodológica, escritural y de sostén emocional. Dicho espacio curricular contribuye en la orientación de quienes se inician en la práctica de la investigación a través de una propuesta de actividades que conducen a la elaboración de un proyecto de tesis

y permiten avanzar en el trabajo de investigación que demanda cada tesis. Además de las actividades específicas que permiten diseñar cada proyecto, se promueve el diálogo fluido, la participación entre pares a través de conversatorios, grupos de lectura y escritura y otras prácticas de trabajo colaborativo. De esta manera, las/os estudiantes destacan no sólo la mediación del equipo docente sino los aportes de compañeras/os y el sentimiento de comunidad que se genera ante una tarea ardua que deben resolver “en solitario” por primera vez en comparación con las propuestas pedagógicas grupales, habituales durante el transcurso de la carrera. Además, se destaca la dimensión vincular construida en el Taller de Tesis que se ve fortalecida por prácticas de acompañamiento, sostén, escucha y valoración del trabajo propio y de otras/os.

En relación con el tercer eje, aparecen dos dimensiones relevantes en los relatos. Por un lado, la escritura como elemento epistémico (escribir para pensar), y, por otro, la escritura como comunicación (escribir para otra/o). Sobre el primero, se valora el diario de tesis para registrar, captar ideas marginales y sistematizar el pensamiento (Wright Mills, 1994). En algunos casos, retroceder a las páginas iniciales les permitió encontrar el tema de investigación que por alguna razón había sido descartado tiempo atrás. El “dejar reposar” los pensamientos les permitió re-mirar con otros ojos las ideas que algunas vez habían tenido. El hecho de “otorgarles un cuerpo físico a los pensamientos” (Becker, 2011, p.80), permitió que posteriormente pudieran trabajar sobre ellos, revisarlos y “hacer algo con eso”.

De la misma manera, valoraron el escribir para comunicar, especialmente el trabajo de revisión entre pares con la presentación de distintas versiones del proyecto a lo largo del año, que permitió entender la escritura como un proceso colectivo con “idas y vueltas”. Los grupos de lectura y escritura permitieron compartir entre pares los sucesivos borradores de cada proyecto y las exposiciones orales apoyadas en producciones escritas audiovisuales fueron una oportunidad para clarificar el proceso realizado al tener que clarificarlo para docentes, directores, compañeros/as del Taller y años previos de la carrera que participaron.

Para finalizar, el escrito se centró en tres ejes en torno a los cuales pueden reconocerse facilitadores y obstaculizadores para el proceso de elaboración de una tesis. El Taller de Tesis como espacio de producción colectiva, el acompañamiento de directoras/es, los ejercicios de investigación en asignaturas previas fueron valoradas como facilitadores. Los sentimientos de inseguridad y angustia ante una tarea que requiere la autoría propia y cuyos “idas y vueltas” provocan incertidumbre y la dificultad de mantener un ritmo continuo de trabajo hacen de la iniciación a la investigación y la elaboración de una tesis de grado un proceso que es experimentado como desafiante, apasionado pero también arduo, difícil y agobiante.

Referencias bibliográficas

- Becker, H. (2011). Manual de escritura para científicos sociales: cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Nacuzzi, L. (2010). Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura. Buenos Aires: Editorial de la FFyLUBA.

Walker, V. (2022). Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación N°2. Disponible en:

Walker, V. (2021). Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación N°1. Disponible en:

Wright Mills, C. (1994). La imaginación sociológica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

La formación proyectual como estrategia pedagógica de formación en investigación en el nivel superior. Sistematización de una experiencia.

Silvia Baldivieso, FCH UNSL, silvia.baldivieso@gmail.com

María Antonella Celi, FCH UNSL, mariantonellaceli@gmail.com

Mariela Muñoz Rodríguez, FCH UNSL, lamunoz@email.unsl.edu.ar

Palabras clave: investigación educativa, formación proyectual, educación especial, sistematización de experiencias.

El trabajo que presentamos comparte aprendizajes emanados del proceso educativo realizado mediante praxis en investigación durante el segundo cuatrimestre de 2022. En la misma interpelamos la metodología de trabajo propuesta y desarrollada en el aula en el aprender haciendo desde la pregunta ¿Cómo se configuraron procesos de aprendizaje de la investigación entre docentes-estudiantes desde la propuesta pedagógica de formación proyectual en el marco del Ciclo de Complementación Curricular (CCC) de la Licenciatura en Educación Especial de la FCH de la UNSL?

Asumimos el desafío de formar en investigación desde lo proyectual, propiciando espacios de trabajo colaborativo, para organizar el aprendizaje mediante la vivencia. Revelo Sanchez et al. (2017); según principios y escenarios (Pokropek, 2020) que, en nuestro caso esperábamos orientaran a construir conocimiento desde lo situado, trascendiendo los procedimientos tradicionales de la investigación a proyectos creativos, generadores de realidades otras, y en tal sentido, apostabamos a una práctica que asume la propiedad relacional de sus elementos y su carácter históricamente construido, que no está predefinida, antes de la relación en la que tiene lugar (Cruz, Reyes y Cornejo 2012). Todo ello articulado a una visión de la investigación como actitud y una práctica teórica de constante búsqueda que tiene la característica del acabado

provisorio y de lo inacabado permanente. En palabras de De Souza Minayo (2015) es una actividad de aproximación sucesiva de la realidad que nunca se agota, haciendo una combinación particular entre teoría y datos, pensamiento y acción. Estas prácticas están relacionadas a los intereses y circunstancias sociales que nacen de la inserción en lo real y se desarrollan manteniendo una intrínseca relación con la dinámica histórica.

Desarrollamos una sistematización de experiencias, entendida ésta como un proceso que a partir de su reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. Parte de una investigación participativa que concibe a las experiencias como procesos socio históricos complejos, con actores diversos que participan y con emplazamientos en contextos determinados en un momento institucional del cual formamos parte (Jara, 2022).

Las participantes fueron siete docentes-estudiantes profesoras en Educación Especial, que realizaron el CCC de la Licenciatura en Educación Especial, además provenientes de diferentes universidades en sus formaciones docentes e insertas en diversas instituciones y ámbitos educativos, y, el equipo docente a cargo de la asignatura Investigación Formativa.

Las fuentes de información utilizadas para la reconstrucción y análisis de la experiencia fueron: documentos de la materia (como el programa de estudios y la planificación de la materia), y documentos generados por las docentes-estudiantes (como producciones en actividades de aprendizaje en clases, cartografía social pedagógica, informe de investigación presentado en congreso, trabajos prácticos, etc). También consideramos bitácoras de docentes-estudiantes y del equipo docente de la asignatura; registros de círculos de diálogos en los que se analizó la propuesta pedagógica; de observaciones de clases y participación de las docentes-estudiantes en eventos académicos/científicos, y dispositivos pedagógicos utilizados.

Realizamos el análisis a través de la reconstrucción, priorizando los elementos contextuales, las decisiones y actividades consideradas clave en la configuración de la experiencia de aprendizajes así como hitos de las vivencias recuperados por las docentes-estudiantes que posibilitaron la configuración de experiencias.

Respecto al contexto de la propuesta señalamos que la carrera en la que se desarrolla la asignatura Investigación Formativa es cuatrimestral, presencial, con importante carga virtual. Los encuentros virtuales sincrónicos se realizaron semanalmente durante 2 horas y los presenciales con jornadas de 4 hs. una vez al mes; todos con trabajo teórico - práctico y participativo - creativo.

Las docentes-estudiantes son profesoras en educación especial, en su mayoría en ejercicio que provenían de diferentes provincias argentinas. Estas características invitaron a diseñar estrategias no habituales para el desarrollo de la docencia.

Mediante la sistematización advertimos que la procedencia de docentes-estudiantes de diversas provincias y la distribución del tiempo/espacio fue central en la propuesta pedagógica. Entre los principales hitos del proceso de aprendizaje y praxis de la investigación educativa

señalamos la utilización de otros lenguajes al hablar de educación e investigación como posibilidad para mirar desde otro lugar el contexto y sus concepciones sobre educación especial. También dió la posibilidad de formular desde otro lugar preguntas fundantes.

Otro de los hitos fue posicionarse en el rol de docentes en formación con saberes construidos en la experiencia como posibilidad de interpelar a la educación especial. Además, permitió reconocer vivencias comunes en los establecimientos escolares, más allá de las fronteras institucionales y provinciales como una invitación a reflexionar y construir sentidos.

Entendemos que el dispositivo que propició encuentros para compartir en un espacio distendido se convirtió en un hito para la construcción de propuestas integrales atendiendo a la nutrición física, emocional y cognitiva como propiciador del diálogo sentipensante y el aprendizaje colaborativo. El trabajo en equipo fue un desafío y motor de la construcción alter-activa.

Se apreció una transformación valorativa subjetiva en la que la palabra y el trabajo propios tuvieron sentido y valor con una orientación a la generación de interrogantes que cuestionaron el ordenamiento y dinámica de trabajo de sus propias instituciones con posicionamientos fundados; desarrollando miradas críticas a lo instituido y posibilidades de construir proyectos que pusieron límite a situaciones que consideraron injustas para los/las sujetos de la educación especial y sus docentes.

Asimismo visualizamos que el principal aporte de la formación proyectual fue articular el proyecto de investigación con los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia. Devino un pensar y hacer que propició procesos performativos vinculados a la construcción de conocimientos en torno a investigación y a la educación especial. Además, promovió cuestionamientos y prácticas pedagógicas que rompieron con la linealidad de los procesos de investigación. Transversalmente, la conexión de la propuesta unida al sentipensar sobre la praxis permitió trayectorias de problematización de las propias experiencias.

Es importante destacar especialmente que la inserción laboral de las estudiantes, en ejercicio docente en educación especial, con la experiencia y el conjunto de situaciones problemáticas que las rodea, favoreció en la implementación de este tipo de estrategia.

Referencias bibliográficas

- Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio* 45: 253-274
www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html
- De Souza Minayo, M. C. (2015). El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud. Novena edición. Lugar editorial.
- Jara, O. (2022) Sistematización de experiencias. Material de estudio curso de postgrado y extensión. FCH. UNSL.
- Pokropek, J. (2020). La experimentación proyectual en la enseñanza: Enseñar a construir sentido. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos* 82. <http://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi82.3717>

Revelo Sanchez, O; Collazos Ordoñez, C. y Jimenez Toledo, J. (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. Instituto Tecnológico Metropolitano.

Desafíos en la formación de investigadores/as. Reflexiones teóricas y metodológicas para lugarizar saberes

Fabiana Ramona López, Universidad Nacional de Salta, fabiralopez@gmail.com

Gonzalo Víctor Humberto Soriano, Universidad Nacional de Salta, gvhsoriano@gmail.com

Palabras clave: investigación, formación, jóvenes, lugarización de saberes.

Resumen ampliado

La presente ponencia expone el posicionamiento teórico y metodológico en que apoyamos nuestra práctica como educadores/as en el proceso de formación de los/as estudiantes de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación como jóvenes investigadores/as. Esta experiencia se inscribe en la cátedra Investigación Educativa[1] de la carrera homónima de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) en diálogo con el Proyecto de Investigación CIUNSa N° 2525 “El imaginario construido por jóvenes de la provincia de Salta acerca de la ciencia, el conocimiento y la investigación” y el Proyecto de Extensión “Investigadores/as al rescate” de la UNSa. Estas dos acciones son resultado del trabajo que la cátedra viene llevando adelante con instituciones educativas del nivel secundario ubicadas en la capital salteña y en el interior de la provincia. Entre los objetivos fundantes que asumen estas intervenciones se encuentran, por un lado, el desafío de desmitificar las construcciones acerca de la investigación como una actividad destinada sólo para un grupo restringido de personas y, por otro lado, la apuesta por emprender experiencias de indagación en terreno que promueva la concreción de instancias investigativa fortaleciendo el vínculo de la universidad con otros escenarios sociales. En consonancia a ello, la investigación se presenta como un aspecto fundante en la formación de educadores/as críticos/as y reflexivos/as.

El objeto de reflexión de este escrito procede de las acciones que venimos desplegando tanto en el Proyecto de Investigación como el de Extensión. En ellas, la participación de estudiantes, docentes, referentes comunitarios, familias, entre otros agentes, resultan de gran importancia para la concreción de la finalidad formativa en materia de investigación. En este sentido, sostenemos que formar investigadores/as en Ciencias Sociales y Humanas -específicamente en el campo de la educación- significa incorporar los conceptos de reflexividad y autonomía, en la certeza de que no puede haber producción de conocimiento científico sin reflexión crítica.

Con ello, se asume que la investigación, por un lado, busca dar respuestas a problematizaciones que operan en diversos escenarios y, por otro, en tanto práctica social, colectiva y situada, tiene como finalidad la generación de conocimiento científico sobre la realidad (Zaffaroni, 2005). En consecuencia, esta labor supone una articulación dialéctica entre teoría, pensamiento y acción focalizada en la comprensión y la transformación. Esto implica pensarla como una praxis liberadora en un proceso histórico que contribuya a redimensionar y resignificar el para qué o para quién de la producción de conocimiento (Lander, 2015) y los impactos en los diversos contextos y estructuras socioculturales (Mora, 2008).

Asumir esta postura nos propone como primer desafío formativo **la superación del individualismo investigativo** al considerar que “la producción de conocimiento científico, particularmente en el campo de la educación, debe ser un hecho compartido, contextual y transformador, no exclusivo a algunos sectores de las denominadas comunidades científicas” (Mora, 2008, pp. 58-59). Esto implica la necesidad de incorporar mayores actores en los procesos investigativos, en este caso los/as estudiantes, que no solo aprenden a investigar de la mano de un/a experto/a. De ahí que, el segundo reto, gira en torno a la **ruptura de representaciones hegemónicas** sobre las significaciones acerca de la producción de conocimiento científico como potestad de “sabios” donde no es posible la participación de otros por carecer de herramientas intelectuales necesarias. A esto se suma las miradas que disfrazan la participación de los/as estudiantes y docentes a través de la figura de “colaborador en la investigación” asumiendo a los actores involucrados/as como objetos pasivos o meros suministradores de datos. Asumir esta postura implica cambiar radicalmente las formas de pensamiento y acción instaladas en los distintos ámbitos de la academia y los/as primeros/as beneficiarios/as de esta tendencia deberían ser los/as estudiantes que asumirán a la investigación como una práctica no elitista.

De lo expuesto anteriormente se desprende un tercer desafío que gira en torno a la búsqueda de sumergir a los/as estudiantes en la tarea de investigar: **promover instancias de trabajo a través de la participación activa en experiencias y vivencias colectivas y autónomas** (como son los proyectos de investigación y extensión) a fin de descubrir, imaginar y crear otros mundos posibles. Por ello, sostenemos que “sólo se aprende a investigar investigando”. Esto significa que el aprendizaje de este hacer solo se logra aprehender haciéndolo. La experiencia nos muestra que la mejor manera de enseñar a investigar no es la basada en la transmisión de conceptos sino la que enseña desde la práctica, habilidades y disposiciones que conforman la trama y la urdimbre del oficio del/a investigador/a.

Como cuarto desafío, reconocemos la necesidad de una **nueva didáctica de la investigación** que no se reduzca sólo a la enseñanza de métodos y técnicas de investigación, sino que se apoye en una concepción práctica, rescatando el protagonismo de los/as estudiantes que pueden pensar-se desde el lugar en el que “están siendo”. Es decir, en el que construyen conocimiento y saberes comunes compartidos. Saberes que no dejan de lado las particularidades históricas y dinámicas de cada lugar de pertenencia, pero que si son neutralizados por una “universalidad” eurocentrada (Palermo, 2018). Frente a ello, es menester investigar y enseñar a la misma, lugarizando saberes; esto es, buscando la manera de que la teoría se adecúe a la realidad que vivimos en el Sur. En este aspecto, consideramos fundamental continuar apostando no solo a

la producción de conocimiento sino a un nuevo modo de hacer ciencia de lo social (Sirvent, 2015), donde se reivindique lo propio, lo colectivo y lo situado.

Lo expuesto hasta aquí se vincula con los aportes que propone Estela Quintar (2006) sobre la didáctica no parametral y la apuesta por el reconocimiento del sujeto, su historia y el vínculo con otros/as. Desde esta perspectiva, nos disponemos a, por un lado, crear espacios de formación -en las escuelas y en las universidades- provocando el deseo de saber, de la interrogación constante y la comprensión del contexto donde se vive. Esta propuesta persigue la formación de personas críticas y pensantes que tomen distancia de los sinsentidos de la vida y de prácticas que nos acostumbran a él. De ahí que, se vincula con la pedagogía de la potencia que activa el deseo del sujeto, el deseo de saber, de tener un pensamiento crítico y reflexivo. De tal modo, al abordar aspectos de la producción de conocimiento como riguroso y sistemático, no se trata de clausurar la creatividad o la imaginación sino más bien de promover dispositivos críticos sobre este hacer.

Las experiencias que venimos desarrollando en el Proyecto de Investigación y en el de Extensión contribuyen a pensar que la investigación no se limita a la generación de conocimiento, sino que avanza más allá y posibilita la intervención socio comunitaria y a la transformación social. De esta manera, el trabajo con diversos agentes sociales (referentes barriales y comunitarios, docentes, familias, etc.) nos permite afirmar que trabajar en y desde la investigación supone permitirse desaprender lo aprendido. Es decir, poder mirar e intervenir con libertad más allá de las fronteras del sentido común. Se trata entonces, de generar las condiciones necesarias para la formación en el oficio de la investigación, en lo que según María Teresa Sirvent (2015) es el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico.

Referencias bibliográficas

Lander, E. (2015). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En Z. Palermo (Comp.) *Des/Decolonizar la universidad* (pp. 41-68). Del Signo.

Mora, D. (2008). Investigación educativa y procesos de transformación social. *Integra Educativa. Revista de Investigación Educativa*, 1, (1), 49-90.

Palermo, Z. (2018) Lugarizando saberes. *Revista Cadernos de estudos culturais*. Campo Grande, 2 (1), 149-160.

Quintar, E. (2006). Presentación. En H. Zemelman (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Colección conversaciones didácticas. Instituto Politécnico Nacional. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. México

Sirvent, M. T. (2015). Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de pregrado. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación Superior-RIES Rede GEU, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Zaffaroni, A. (2005). *Modos de producción de conocimiento*. [Manuscrito inédito, no publicado] Seminario de Doctorado, Universidad de Buenos Aires.

[1] La asignatura se encuentra ubicada en el tercer año del plan de estudio de la carrera mencionada.

Enseñanza polifónica: un dispositivo para enseñar el oficio de investigador

Ana Clara Monteverde. IICE. Universidad de Buenos Aires.
anaclaramonteverde@gmail.com

Marcela Fabiana Agulló. IICE: Universidad de Buenos Aires.
marcelaagullo@gmail.com

Palabras clave: enseñanza, recursos artísticos, investigación, dispositivos.

Contenido

La investigación cuyos resultados compartimos, se encuadra en la convocatoria Ubacyt de la Universidad de Buenos Aires/Ffyl.

El objetivo del proyecto fue analizar los aportes de los lenguajes artísticos y expresivos a las propuestas de enseñanza con dispositivos didácticos poderosos. Se llevó a cabo desde un diseño de generación conceptual (cualitativo).

La unidad de análisis fue el dispositivo didáctico *poderoso* (Maggio, 2012) generado. Las unidades de información estuvieron constituidas por cada una de las clases de los cuatro profesores de los talleres[1] donde se puso en acto el dispositivo. La técnica de obtención de la información privilegiada fue la observación de 64 clases, pero se realizaron también entrevistas en profundidad a algunos de los estudiantes seleccionados en función de la riqueza de las producciones y el proceso realizado. Se realizaron registros a tres columnas que permiten discriminar los observables, los comentarios o elementos que hacen a la implicancia del investigador y las primeras categorías emergentes de la empiria que fueron analizados aplicando el método comparativo constante que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos (Strauss y Corbin, 2002).

El proyecto de investigación surge a partir de la propuesta de enseñanza de la cátedra Investigación educativa I, donde los-las estudiantes llevan a cabo durante la cursada una experiencia en terreno que les permite realizar un mini diseño de investigación como evaluación final. Los teóricos de la materia, desarrollan los conceptos anclados en ejemplos de investigación y andamian el trabajo de los talleres. Estas clases, que muchas veces asumen el formato de tutoría y facilitan el acceso al conocimiento tácito, transformándose en encuentros

colectivos con el grupo o con todos los grupos de trabajo, se enmarcan en una situación problemática general referida a las infancias en espacios más allá de la escuela.

Según Fiorini, H (2010) la experiencia creadora aborda un proceso transdisciplinario donde se integran múltiples miradas. El proceso creador implica, una construcción investigativa, artística, filosófico-interpretativa, colectiva, que puede involucrar a los futuros profesionales de la educación, en un ejercicio de producción de conocimiento significativo para sí mismos y para otros. Los procesos de creación solidarios y colaborativos, generan una plataforma abierta y horizontal para la creación de conocimiento. Los aprendizajes son mucho más “*potentes*” cuando se producen en términos de la construcción de un campo y son significativos. Eisner (2004) entenderá que además de configurarse una genuina experiencia estética y de aprendizaje, cada vez que se suma al arte en las clases, es posible ir más allá porque enriquecen el sistema sensorial y la capacidad de imaginación.

La enseñanza del oficio del investigador está atravesada por multitud de “matices y colores” que dialogan con diferentes biografías de los estudiantes, intereses, expectativas, inspiraciones epistemológicas, teóricas y prácticas que se unen para responder a la complejidad de la elaboración de un diseño de investigación educativa. Los lenguajes artísticos aparecen como genuinos “aliados didácticos” que acompañan estos procesos de formarse en esa apasionante tarea de hacer ciencia de lo social en educación.

En la búsqueda de los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a las propuestas de la cátedra, se construyeron tres grandes modos de vincularlos con la enseñanza de los contenidos de la asignatura. que se han categorizado como: ornamental, metafórico y constructivo. (Monteverde et. al, 2022).

En el *modo ornamental*, el recurso artístico tiene el objetivo de motivar, ejemplificar, ilustrar un concepto o facilitar el abordaje de algún tema. El arte no se constituye en un eje de trabajo para el docente para la construcción de categorías teóricas.

En el segundo *modo*, se incorpora el lenguaje artístico como *metáfora* de algún concepto metodológico. Se parte de pensar que arte y ciencia son lenguajes con modos de hacer y objetivos diferentes, pero con puntos en común entre ambos. Aquí, existe un propósito didáctico en el uso del arte.

El *modo constructivo* se refiere a una inclusión del arte como eje central de la tarea a lo largo de todas las clases. Se le imprime un propósito pedagógico como vehículo para aprender: incluye el análisis de los materiales artísticos y las propuestas de producción permiten andamiar la generación de conceptos asociados a la metodología de la investigación.

Desde el modo constructivo, uno de los talleres de la materia aborda el trabajo docente sumando parte de la serie de Juanito Laguna de Antonio Berni para incorporar los lenguajes artísticos expresivos con el fin de construir una secuencia didáctica para abonar el proceso de conceptualización metodológica, a través de la inclusión de estos recursos.

La sistematización de esta experiencia, permitió construir las siguientes categorías-metáforas:

- *Enseñanza en 3D*: Refiere al *trabajo en terreno* en los talleres donde los-as alumnos-as vivencian el proceso de toma de decisiones hacia un diseño de investigación dando cuenta de las distintas perspectivas de los actores, la multidimensionalidad de la realidad y la necesidad de “poner en juego todos los sentidos” para aprehenderla.

El trabajo reflexivo a partir de la serie de cuadros que retrata magistralmente el encuentro “cara a cara” con los niños en situación de pobreza, permite reconstruir el eje de la situación problemática del cual se parte “infancias más allá de la escuela en contextos de vulnerabilidad social” junto con el terreno que se llevó a cabo en el centro cultural Madre del Pueblo.

- *Enseñanza de urdimbre*: Se pone en acto durante los espacios de *tutoría*, donde el docente acompaña las actividades para que el estudiante pueda “darse cuenta” del proceso que está realizando.

El trabajo artístico pasa a ser otra forma de acercarse a los conceptos de la materia que facilita la comprensión y permite formarse en el oficio de investigador. La docente va andamiando conceptualmente el proceso de focalización desde la situación problemática a la definición del objeto-problema y los-as alumno-as van reflejando en un collage las decisiones que toman en relación a este proceso.

- *Enseñanza muralista*: Se vivencia en la actividad final de la cursada que llamamos *ateneo*. Allí cada grupo hace una exposición pública de su trabajo, en el marco de una situación real y situada.

La presentación de la producción (collage), donde plasman el proceso de construcción de la dimensión del objeto, permite enriquecer las decisiones epistemológicas, sus interpelaciones a la empiria y encontrar nuevas perspectivas hacia diseños de investigación educativa con miradas pedagógicas plurales. La exposición de su producción al resto del grupo, los ayuda a revisar, modificar o sostener decisiones, cuestionar, dudar... transformándose en verdaderas instancias de validación.

En conclusión, damos cuenta de una enseñanza *polifónica* que entrama las tres categorías que explican cada uno de los dispositivos (terreno, tutoría, ateneo) desplegados para enseñar a investigar desde el oficio de investigador.

Referencias bibliográficas

Monteverde, Fernandez, Agulló, De Angelis (2022) Formación del oficio del investigador y arte: encuentros y escenarios de enseñanza posibles. En: *ITC-LATAM2022: Innovar y Transformar desde las Disciplinas: Experiencias claves en la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2021-2022*. Universidad de Chile/Laspau. P. 93-108

Eisner, E. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

Fiorini, H. J. (2010) *El psiquismo creador*. Paidós.

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

[1] El dictado de la asignatura -Investigación educacional 1- consta de espacios de teóricos y talleres obligatorios de cursada semanal.

Modelos operativos para la visualidad en la producción de conocimientos

Emilce Hernández, F.H. UNCA, ehernandez@huma.unca.edu.ar

Héctor Omar Quijano, F.H. UNCA, homarquijano@gmail.com

Palabras clave: Imagen, investigación, conocimiento

Para este desarrollo proponemos reconstruir algunas herramientas que operen como prácticas reflexivas en torno al uso de la imagen y la visualidad en los procesos de investigación y construcción de conocimientos del ámbito universitario. Consideramos que una reconstrucción en términos de procedimientos nos permitirá trazar algunas coordenadas sobre las características funcionales de las imágenes en la actividad intelectual así como establecer una serie de referencias en términos de hermenéutica textual que oriente las investigaciones en torno a la pedagogía de la imagen. El planteo apunta a que la previsión de posibles modos de interacción con la visualidad no puede omitir la perspectiva que asume su dominio teórico.

El punto de partida está en advertir la dificultad que se presenta cuando se pretende aislar la imagen para su interpretación. Bal (2003), considera que el objeto de la cultura visual no puede basarse en el aislamiento del segmento de lo visual de la cultura para su estudio, sino en reexaminar la relación de los elementos culturales y visuales. De ahí que el uso de imágenes como herramienta pedagógica deba excluir los esquemas simplificados de la mera percepción, para incorporar análisis adaptados a su condición compleja. Dirimir un método para la imagen tiene la pretensión de dar legitimidad a ciertas formas operativas que superen los prejuicios de las metodologías tradicionales, que habitualmente conciben que los datos de orden visual se sostienen desde formas intuitivas e improvisadas que no logran abarcar sus pretensiones de objetividad.

Bal (2003) inscribe su posición en un cuestionamiento al *esencialismo de lo visual*, en referencia a una presunción de pureza de la imagen, para concebir a la mirada como un campo intervenido del que participan otros registros, sistemas y operaciones. En esta misma línea argumentativa, Mitchell (2017) nos aporta la noción de que los procesos de representación participan de un movimiento de “descosificación”, en el sentido de que el objeto de la representación es un elemento más que se agrega dentro de un tipo de actividad, un proceso y un conjunto de relaciones que lo conforman (p. 362). La noción que nos interesa extraer de estos desarrollos para pensar lo visual en clave pedagógica es concebir la representación como un terreno multidimensional y heterogéneo, que opere en ruptura con la perspectiva hilemórfica que hace corresponder la imagen al objeto representado.

A partir de esta noción, en otras de sus obras, Bal (2006) va a revisar el modo en que operan los conceptos como un esquema que nos permite reconstruir dentro de la mediación de lo visual una idea más cabal sobre los procesos interdisciplinarios, el lugar que ocupa la imagen como objeto cultural y la función del sujeto interpretante en la construcción del conocimiento.

Su propuesta parte de rechazar la idea de que los conceptos conforman la representación abstracta de la realidad —según aquel viejo principio de adecuación entre el intelecto y la cosa— para reconocerlos como un conjunto de distinciones que opera desde un determinado marco de análisis y según una legislación metodológica. Esta mirada le permite asumir que el carácter etiquetante y a veces dogmático que suele recaer sobre los conceptos no es más que una opción interpretativa que no es simple y demanda ser analizada por fuera de sus demarcaciones. Otra noción es que para que un concepto tenga fuerza operativa no puede permanecer en el consenso absoluto según criterios de normatividad disciplinar, sino conformarse como un área de debate abierta al aporte de nuevas perspectivas. Desde estos criterios, la autora plantea que lo que importa no son los conceptos en sí, sino la forma en que se utilizan y es justamente sobre este punto donde articula su método. Su propuesta central se basa en la metáfora del carácter viajero que asumen los conceptos. En referencia al movimiento que realizan los conceptos, ya sea, entre disciplinas, hacia los objetos culturales y en la intersubjetividad.

Haciendo una breve referencia de estos planteos, encontramos el viaje que realizan los conceptos entre fronteras disciplinares. Aquí operan movimientos de propagación que describen el modo en que un concepto se transforma y a la vez logra enriquecer el campo de la disciplina destino desde su fuerza teórica. Respecto al viaje hacia los objetos culturales, entre los que podemos reconocer a los dispositivos visuales, los conceptos se transforman según el sistema de inscripciones que los afecta y constriñe. Como bien nos dice Bal (2006) “los aspectos estructurales del objeto adquieren significado, se vuelven dinámicos y culturalmente operativos a través del efecto temporal y cambiante de la cultura en la que se enmarcan” (p.51). Finalmente, dado que en su uso habitual los conceptos operan entre las palabras ordinarias y las teorías condensadas, también viajan y se transforman en la intersubjetividad. En este plano, la autora plantea que el sujeto de la semiosis nunca es totalmente libre para dictaminar el significado, cual si fuera el amo de la referencia. Los

procesos interpretativos confluyen siempre dentro de un cierto orden simbólico y cultural. Es por ello que la interpretación de las imágenes se realiza en la tensión entre la teoría marco y el análisis, y es dentro de estos confines donde el sujeto debe poder negociar su posición.

Siguiendo esta reconstrucción de un método para la imagen, no podemos dejar de referir los aportes de Català Domenèch (2014), quien incorpora la acción de los esquemas mentales para la captación de la representación visual. Según este principio, los procesos de conocimiento requieren del reconocimiento del esquema de pensamiento en el que se cristaliza lo visual y en el que interviene la triada de lo real, lo simbólico y lo imaginario. Esta noción hace foco en el paradigma de la complejidad, según el cual, los fenómenos de la representación contienen una multiplicidad de elementos y relaciones en permanente movimiento y cambio. De allí que el autor plantee una serie de herramientas que se adapten a esa dimensión compleja y relacional para entender lo visual en término de constelaciones, redes, circulaciones, capas y transposiciones.

Finalmente, acercamos a estas notaciones la perspectiva de Rancière (2010), para quien la imagen no se conforma desde una única realidad sino como una potencia múltiple que condensa la presencia latente de un régimen de expresión dentro de otro. Esta condición que ha dado en llamar “la pensatividad de la imagen”, refiere a que con la imagen devienen ciertas evocaciones que se entrecruzan formando combinaciones singulares de intercambios, fusiones y divergencias. El modo de intervención frente a estas expresiones, que pueden ser del orden poético, afectivo, literario, teórico, se basa en romper la distancia entre la inmediatez de la imagen y la operatividad de esos efectos.

Los planteos aquí reseñados abren la indagación hacia las formas en que se operativiza la relación imagen-conocimiento. De igual modo, sientan las bases para la construcción de modelos operativos en el abordaje de lo visual según el formato del dispositivo y de los contenidos de las imágenes que se recuperen para la investigación.

Referencias bibliográficas

- Bal, M. (2006). Conceptos viajeros en las humanidades. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 3, 28-77.
- Català Domenèch J. M. (2014) Notas sobre el método. *Revista Intexto*. UFRGS 31, 20-51.
- Rancière, J. (2010) *Momentos políticos*. Buenos Aires, Capital intelectual.

Formación en investigación en el grado: semilleros de investigación. Primeras aproximaciones, posibilidades y desafíos.

**Antonella Maldonado Berlo, Universidad Nacional de San Luis,
antonellamberlo@gmail.com**

Palabras clave: Formación – Investigación – Jóvenes – Ciencias de la Educación

Contenido

El presente trabajo, comparte avances del Trabajo Final de Intervención/Investigación que desarrollo en el marco de la Maestría en Gestión y Asesoramiento Pedagógico de las Organizaciones Educativas, de la Universidad Nacional de Rosario. Dicho trabajo tiene por objeto la construcción de un Proyecto de Intervención que favorezca la formación en investigación y la egresabilidad de las/os estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación Plan 20/99, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

El plan de intervención/investigación posibilita problematizar a las y los estudiantes, propiciar el desarrollo de una investigación y acompañarla/os durante el proceso de desarrollo (cabe señalar que el actual plan de estudios no brinda espacios para el trabajo acompañado. Taller de tesis se cursa en el último cuatrimestre del último año) al tiempo que pretende favorecer el egreso.

Dicho plan se construye y organiza a partir de lo que proponemos llamar semillero de investigación. A los fines de esta ponencia presentamos nuestros avances, en los siguientes apartados: Desde las dificultades cotidianas a la génesis de algo nuevo; Anticipos y posibilidades y; fundamentos teórico epistemológicos. Perseguimos la intención de compartir lo construido para dialogar con otros investigadores sobre lo realizado hasta el momento.

Desde las dificultades cotidianas a la génesis de algo nuevo. Desde hace algunos años advertimos dificultades entorno a la egresabilidad de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Como docentes de la carrera problematizadas por la situación, comenzamos a indagar sobre la vivencia de los estudiantes y también recuperar lo construido hasta el momento. Nos nutrimos de los abordajes de colegas que nos permitieron considerar nuevas aristas y enriquecer el planteamiento de este problema. En este tiempo comenzamos, desde los equipos de cátedra de las materias del trayecto epistémico-metodológico que integramos (Investigación Educativa II y Taller de Tesis), diversas micro experiencias de articulación con resultados favorables. También para la descripción de la situación contextual inicial llevamos adelante el análisis de fuentes documentales como: libros de indicadores institucionales e informes del Programa de Ingreso y Permanencia de la Facultad de Ciencias Humanas, en conjunto con entrevistas grupales y entrevistas en profundidad a estudiantes que transitan los

últimos dos años de la carrera. Desde la creación del Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación 20/99 en el año 1999, se han graduado 43 personas sobre un total de 1280 ingresantes. Al día de la fecha el promedio de duración de la carrera es de ocho años, existiendo casos donde desde el ingreso al egreso han transcurrido más de quince años.

Anticipos y posibilidades. Ante la necesidad de un dispositivo que involucre la formación en investigación y potencie la egresabilidad de la Licenciatura, hemos puesto en marcha talleres específicos y la construcción de un aula virtual transversal con información y actividades online para estudiantes de cuarto año de la carrera. Estas actividades se comprenden al interior del proyecto de Semilleros de investigación.

Sobre los fundamentos teórico epistemológicos. Mencionaremos algunas de las nociones que sirven de referentes teóricos y guían nuestro trabajo: formación en investigación, intervención, sistematización de experiencia, planificación estratégica, entre otros. También desarrollaremos algunas de las tensiones externas vinculadas a aspectos instituidos institucionalmente, posibles desplazamientos y desafíos profesionales en relación a los fundamentos y posterior puesta en marcha de la propuesta.

Trabajaremos la noción de intervención desde una perspectiva histórica, como una práctica que integra los sentidos de la autoridad y la intencionalidad desde su génesis en el campo de la psicología, a partir del aporte de distintos pensadores del siglo XX en Inglaterra y Francia (Montero Rivas, 2012). Destacamos la década de los 70', como un momento de múltiples crecimientos, luchas y movimientos teóricos, en este entramado el concepto de intervención y el de planificación fue atravesado por los desplazamientos de la época y comenzó a ser pensado en relación a la noción de praxis, desde una lógica situada y comprometida. A los fines de nuestro trabajo nos apropiamos de la noción desarrollada por Montero Rivas (2012) cuando describe a la intervención como la posibilidad de llevar a cabo una relación transformadora de una situación en la cual agentes internos y externos conjugan esfuerzos para solucionar algún problema. Esta perspectiva da lugar a una acción reflexionada tendiente a la transformación de circunstancias sociales con actores comprometidos. En este sentido, el proyecto se sustenta desde una concepción de planificación estratégica que reconoce la historicidad de los procesos sociales y los significados que atraviesan a los sujetos involucrados (Abadetiaga, 2020).

Desde este lugar, esta experiencia de Semilleros en Investigación está en marcha y en construcción. Hasta el momento, lo planificamos desde el consenso (Abadetiaga, 2020), nos situamos en un paradigma epistemológico dialéctico y complejo, que supone una forma de situarnos en el mundo (Jara, 2018). Entendemos que la experiencia se compone por diversas aristas complementarias, que retroalimentan y nutren la formación de Licenciados/as en Ciencias de la Educación. Engloba distintos proyectos, buscando ser un lugar generador de experiencias de aprendizaje comprometidas que favorezcan la inserción de los/as estudiantes en proyectos de investigación y en la construcción de sus trabajos finales de grado.

Esta experiencia es sistematizada durante su desarrollo a los fines de generar conocimientos que enriquezcan la formación en investigación. Tomamos como referente la

propuesta de sistematización de experiencias de Jara (2018), partimos de lo vivido para generar conocimiento reflexivo y transformador. Intencionadamente ubicado en condiciones particulares que involucran formas de pensar, hacer, sentir y vivir complejas y relacionales. Las acciones y desplazamientos ocurridos en el proceso son registrados. Asimismo, planificamos jornadas de reflexión periódicas para generar conocimiento sobre cómo favorecer procesos de formación en investigación que contribuyan al desarrollo del Trabajo Final y la egresabilidad en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Referencias bibliográficas

- Abatedaga, N. (2020) Comunicación Epistemología y metodologías Para planificar por consensos. Universidad Nacional de la Plata.
- De Souza Minayo, C. (2012) El Desafío del Conocimiento. Investigación Cualitativa en Salud. Novena Edición. Revisada y ampliada.
- Libro de Indicadores Institucionales. (2020) Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis 2000-2019
- Jara, O. (2018). La Sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Montero Rivas (2012) El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. Disponible en sitio web: <http://mecedupaz.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/30702>

Una estrategia de enseñanza-aprendizaje inventivo en antropología y educación

Alessandro Roberto de Oliveira, Universidade de Brasília (UnB/Brasil)/Universidad de Buenos Aires (UBA)

alessandrooliveira@unb.br

Palabras clave: aprendizaje inventivo – investigación educativa – antropología – educación.

En este trabajo presento los resultados de una investigación en curso sobre una experiencia de enseñanza-aprendizaje desarrollada en la disciplina de Antropología y Educación para la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Brasilia, Brasil. Se trata de una estrategia de enseñanza interesada en despertar los sentidos, agudizar la curiosidad por la vida social y la capacidad de observación de los estudiantes recién llegados al curso en una perspectiva interdisciplinaria, moviéndose entre el saber

antropológico y el pedagógico. Este abordaje formativo busca articular la experiencia vivencial de los estudiantes, sus horizontes imaginativos y el conocimiento académico para promover un aprendizaje inventivo (Kastrup, 2005) y menos reproductivo en el proceso de formación docente que ha venido emergiendo de la experimentación de una renovada perspectiva epistemológica y pedagógica de la Antropología que se ha desarrollado en la interfaz con la Educación (INGOLD, 2019).

La propuesta consiste en la siguiente idea. Al final de la primera unidad invito a los alumnos a escribir un breve ensayo en el que sinteticen lo que han aprendido y reflexionen sobre los temas estudiados en la primera parte de la disciplina. El ensayo consiste en la exposición de las ideas y puntos de vista del autor a partir de un diálogo referenciado, es decir, considerando lo que otras personas también dicen sobre el tema en cuestión. Después de esta consigna, presento una sugerencia creativa para que el alumno inicie el texto con la descripción de una escena/situación que tenga que ver con la educación.

Puede ser una experiencia personal, una escena inventada, una referencia del cine, la literatura, la música o un streaming o serie de televisión destacable. Lo importante es que describa esa escena/situación con la riqueza de detalles que considere significativos para su reflexión sobre la educación en diálogo con la bibliografía del curso.

La inspiración para esta propuesta procede de dos referencias. La primera, el clásico de Wrigth Mills (1959). Allí, el autor habla de cómo una imaginación sociológica puede permitir a las personas comprender la historia, sus biografías y las relaciones entre ellas, con capacidad para pasar de una perspectiva a otra, de las estructuras más impersonales a las características íntimas de los seres humanos y percibir las relaciones entre ellos. La otra inspiración vino de la relectura de Bateson, para él, el sistema universitario debería enseñar a pensar, en el sentido de estimular las abducciones, base de la creatividad mental. Entre los ejemplos de abducción señaló la metáfora, el sueño, la parábola, la poesía, el totemismo. Con esta propuesta pretendo estimular a cada alumno a elaborar su propio proceso de aprendizaje considerando todas las dimensiones que lo constituyen como persona, en un proceso dinámico de autoorganización (Bateson, 1972).

La propuesta de escribir desde la libertad creativa y el interés personal que encuentra caminos relacionales con la experiencia de la primera unidad del curso encontró diferentes reacciones en los alumnos. Una estudiante llegó a decir que le resultaba difícil enfrentarse a tanta libertad. De todos modos, puedo decir que los informes de entusiasmo llegaron en mayor número y el ejercicio comenzó a llamar mi atención más allá de su propósito interno para la disciplina.

Investigaciones basadas en la imaginación y la experiencia

La propuesta fue desarrollada durante los últimos seis semestres académicos entre 2020 y 2022. En ese intervalo reuní aproximadamente 180 ensayos escritos por diferentes clases de la disciplina.

En el análisis de los resultados es posible identificar algunos patrones de elecciones y caminos reflexivos: 1) relatos biográficos o relatos familiares; 2) descripciones basadas en películas, documentales, libros, series y música 3) escenas escolares - dramas, violencia simbólica y hasta física, pero también historias de superación, logros, reconocimiento propio y ajeno, que destacan sobre todo el papel de los profesores, para bien o para mal. Presento a continuación algunos comentarios de los alumnos sobre la realización de este ejercicio:

"Fue una época muy interesante de pensar los conceptos de la disciplina más allá de los contextos en los que se exploraban. Recuerdo sentirme muy feliz de poder explorar mis experiencias vitales y sentir que estaba haciendo un ejercicio intelectualmente estimulante después de muchos años absorbida por la maternidad." "Como estaba en mi primer semestre y llevaba poco tiempo fuera del instituto, me resultó un poco difícil escribir largo y tendido".

"sentí que tenía unas habilidades increíbles y poderosas a la hora de escribir mi primer trabajo académico y pude ver el puente entre la teoría y la práctica (cosas que a veces no puedo en las disciplinas actuales)."

Algunas observaciones

La Antropología y la Educación son campos del saber conformados por principios y supuestos diferentes. Sin embargo, estas dos áreas de conocimiento también tienen aspectos complementarios y muchas posibilidades de cooperación. En el debate sobre Antropología y Educación en Brasil observamos una constante defensa del aparato teórico de la antropología, con énfasis en el concepto de cultura (Gusmão, 2015) (Dauster, 2015); preocupaciones sobre el rigor y banalización del método etnográfico por investigadores en el campo de la educación (Fonseca, 1999). El tránsito interdisciplinar se discute en el modo de "contribuciones" de la Antropología a la Educación, y, no siempre hay un movimiento inverso de afectación de la antropología por la educación (Schweig, 2022).

En este trabajo intenté señalar brevemente una estrategia de enseñanza-aprendizaje centrada en las posibilidades imaginativas e investigativas de la vida social y de la educación por parte de los estudiantes de pedagogía, considerando la complementación entre las dos disciplinas.

Referencias bibliográficas

- Dauster, T. (2015). Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas. *Linhas Críticas*, 21(44), 39–56. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4465>
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 58–78.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Gusmão, N. M. M. de. (2015). Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, 21(44), 19–37. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4463>

Ingold, T. (2019). *INGOLD, TIM. Antropologia: para que serve/ Tim Ingold; tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. - (coleção Antropologia).*

Kastrup, V. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.

Educação & Sociedade, 26(93), 1273–1288. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>

Schweig. (2022, November). SCHWEIG, G. R. *Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia*, v. 54, n. 3, 3 nov. 2022. <https://doi.org/https://doi.org/10.22409/antropolitica2022.i3.a54929>

“La formación en investigación educativa: emancipación autoral de estudiantes en los espacios de formación, desde modos otros de documentar una experiencia situada.”

Noelia Soledad Barrios – UNSL - nsbarrios@email.unsl.edu.ar

Palabras clave: Investigación Educativa – Participación – Autoría - Memoria

Contenido

Buscamos compartir aquí, los avances de una investigación “otra” en tanto proponemos la deconstrucción de la experiencia que aconteció y su devenir para construir una experiencia otra, reescritura de ella, giro poscualitativo. Para poner en tensión la formación, la autoría y los modos de expresión legitimados por el sistema académico. Enmarcadxs en esta perspectiva se hace necesario hacer referencia a quienes ofrecen las coordenadas del lugar de enunciación, que no podrían ser sino Deleuze y Guattari. A su vez recuperar lo aportado por el pensamiento complejo de Edgar Morín y la mirada crítica de Paulo Freire y Antonio Gramsci.

La experiencia que miramos de manera retrospectiva se configuró en la intersección de territorios significativos y la intersección de tiempos sensibles: los espacios universitarios

destinados a la cursada de la asignatura de formación en “Investigación Educativa en Lengua y Literatura” y el barrio “República” perteneciente a los sectores populares de la ciudad capital de San Luis. La asignatura en la que emergió esta propuesta transcurrió en el 2do cuatrimestre del 4to año del Profesorado Universitario en Letras de la FCH - UNSL, del 2022. Año en el que la presencialidad plena de los estudiantes en las aulas, pos aislamiento tras la pandemia, fue establecida por las autoridades institucionales.

Con el inicio de la cursada se propuso abordar el reencuentro con lxs estudiantes a partir de un momento en cada jornada de actividad de la asignatura, que posibilitó reconocernos, denominado “Ronda de palabras”. En esa ronda cada participante (ronda a ronda, uno por vez) debía traer “algo” de su experiencia vital considerado como valioso, algo que pudiera compartirse teniendo en cuenta su dimensión poética, fragmentos vitales que movilizan, sensibilizan, convocan a pensar, podría ser algo del pasado o del presente, algo fantástico o algo de la realidad. Cada participante de la ronda, con la que iniciábamos la actividad, compartía el fragmento con la finalidad de traer algo a la mesa, en palabras de Jorge Larrosa (2020) algo para ser mostrado, fragmento transformado en cosa de mirar, mirabilia, que posibilitó incluir al vivir cotidiano de cada participante las cosas de mirar para cada unx y su relación con la investigación educativa en tanto cosa de mirar, intentando encontrarnos con sus sentidos profundos.

Todxs tenemos cosas para decir, cosas que mostrar, sentidos que entregar, que expresar. El esfuerzo de sostener este momento ritual a lo largo de la asignatura, estuvo dirigido al fortalecimiento de la participación y la interacción. La vinculación con contenidos de la asignatura no era el objetivo del encuentro, pero no estaba cerrado el lugar para tramar entre los contenidos y la experiencia. Nos dice Paulo Freire (1996): “La cabeza piensa donde los pies caminan” y siguiendo esta pista, nos propusimos tender puentes entre las experiencias educativas-formativas y las experiencias singulares de lxs sujetxs de la educación comprendiendo que un puente no es un puente hasta que alguien lo cruza. Cada encuentro devenía fragmento escrito y la propuesta inicial invitaba a elaborar, reelaborar, de lo convidado por otrx, “algo”, dato de la presencia y de la participación, rastro, construcción subjetiva acompañadxs de otrxs tendientes a lograr el armado poco a poco de un libro de artista.

El objetivo de esta indagación es poder revisar-nos en el registro construido en un formato otro, encontrarnos y dialogar con lo que la voz, el dibujo y la palabra escrita de cada estudiante y participante de la experiencia dejó. El registró de la experiencia que acompañó la vuelta a la presencialidad de algunxs participantes devino puente a la participación en las formas del libro co-creado. En tanto el espacio pedagógico se fue transformando en objeto de estudio y de reflexión entre docentes y estudiantes, lugar de mutua legitimación como sujetos epistémicos, abriendo paso a la participación horizontal.

Consideramos necesario desde lo dicho, volver la mirada, sobre la construcción colectiva de un objeto que cuenta una historia, que se entrelaza con contenidos de un espacio pedagógico y que deviene objeto relator al modo de Úrsula Le Guín (2022) un recipiente, bandolera, bolsa, –o caja- con la que co-construimos un relato. Acción fronteriza que perturba la

estabilidad de los discursos, que construye y reconstruye el campo que habita, produciendo como efecto un conocimiento. ¿Porque acción fronteriza? En términos Larroseanos la investigación como aquello que nos pasa, nos atraviesa, se deja vivir, aprehender, contemplar. Mirabilia (Larrosa, 2020, p.2).

Esta experiencia mostró destellos imprevistos, emergentes, del camino transitado y del cierre de la asignatura, y habilitó el encuentro con sentires que anclaron en el objeto como portador de sentidos. Nos dice Sasa Testa (2020), “Rescatar el archivo como acción concreta micropolítica, porque es rescatar la memoria”; y fue este hacer junto a lxs estudiantes lo que mostró que el encuentro horizontal y colectivo que tuvo lugar, y que recuperó las experiencias de cada unx, generó archivo, posibilitó el encuentro con la memoria. Como llegamos hasta ahí? Que aportó a la luz de las devoluciones y la participación? Recuperando también la frase de un estudiante que en el cierre nos dijo: -“no dejen esto”, es que esta propuesta devino objeto de indagación.

Mientras tanto las estrategias metodológicas permiten fluir y generar información recuperando notas de clase, memos de las jornadas, fichas con interrogantes iniciales tomados a lxs estudiantes, el libro de artista y el registro del momento de construcción articulación de los fragmentos, fotografías como registro de los territorios, momentos y tiempo transitados; reflexiones finales. Y la indagación a través de entrevistas, a lxs estudiantes que participaron que se entiende necesario hoy.

Por otro lado los aportes conceptuales que andamian esta propuesta de indagación son múltiples y no se agotan en lo que se describe aquí, nos apoyamos en la definición de libro de artista de Salvador Haro González (2013), en tanto elemento subversivo; los aportes de Enrique Dussel (2017) acerca de una Estética de la liberación; de Cultura como identidad viva de Viviana Papalini; la concepción de quehacer artístico de Luis Felipe Noé (2020); de Vida cotidiana de Agnes Heller (1998); de artefacto del escritor Mario Ortiz (2011), entre otros, todos aportes sentidos y sensibles que transitan en la dirección de esta propuesta, que han servido de inspiración y que permitirán darle forma a una respuesta – propuesta investigativa en educación en los tiempos que corren.

Referencias bibliográficas

- Enrique, T., Arcos, N., Dussel, E., Ferreira, J. E., & otros. (2020). Para una estética de la liberación. Ediciones del Lirio.
- Freire, P. (1996). Cartas a Cristina. Siglo XXI.
- González, S. H. (2013). Treinta y Un libros de artista. Fundación del Grabado Español Contemporáneo.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2013). Micropolítica, cartografías del deseo. Tinta Limón.
- Heller, A. (1987). Sociología de la vida cotidiana. Península.
- Larrosa J., C. C. (2020). Elogio del Profesor. Miño y Dávila. Le
- Guin, Ú. (2022). La teoría de la bolsa de ficción. Rara Avis.

Morin, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Noé, L. F. (2020). El Arte entre la tecnología y la rebelión. En torno al 68'.Argonauta.

Papalini, V. A. (2021). Devenir Trama. Tinta Libre.

Referencias de video

Sasa, T. [Universidad de Tres de Febrero] (10 de junio de 2020). Pensar en Movimiento. [Video]. Youtube.
<https://pensarenmovimiento.untref.edu.ar/es/sasatesta>

Escenarios de Formación Emergentes para Pensar las Prácticas de Investigación Educativa en el Acontecer Universitario

Claudia Adriana Ferreiro

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,

Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad Nacional de Tucumán

claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar

institutitoice35@filo.unt.edu.ar

Palabras clave: Investigación Educativa, Procesos, Prácticas, Escenarios, Formación, Educación Superior

Introducción

El proyecto de investigación “La Continuidad Académica en Escenarios Virtuales en las Carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT en contexto de pandemia 2020-2021” es producto de demandas institucionales[1] de la Facultad de Filosofía y Letras canalizadas a través del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Lo inédito y excepcional de la situación atravesada por la pandemia de covid-19 exigió a la comunidad universitaria como institución formadora, reflexionar acerca de lo acontecido y contar con evidencia empírica sobre las características que asumió la continuidad pedagógica en las carreras, las propuestas y sus desarrollos, como así también los desafíos y oportunidades que fueron surgiendo en ese contexto.

Pensar el diseño del proyecto de investigación fue todo un desafío ¿cómo configurar una práctica de investigación que integre procesos de indagación participativos de cuatro actores claves de la vida universitaria – equipos directivos- docentes- estudiantes y personal administrativo- y que al mismo tiempo, posibilite la formación de recursos humanos en

investigación educativa y la toma de decisiones institucionales ante la construcción de conocimiento *en movimiento*?

Para ello, fue necesario configurar un equipo de investigación que ya tenga una práctica investigativa sostenida pero que a la vez, pueda captar la necesidad de capitalizar la situación de contingencia. Fue así, que el equipo quedó conformado por dos investigadores, tres profesores, consultores pares[2] y veintiún estudiantes de Ciencias de la Educación, todos habían cursado el espacio curricular Investigación Educativa I durante el 2019, 2020 y 2021 con experiencias de formación muy significativas en este campo disciplinar.

Desarrollo

La operacionalización del estudio implicó volver a mirar el momento epistémico para avanzar en los momentos técnico-metodológico y teórico (Vieytes, 2004) Ello implicó construir cuatro fases interrelacionadas para el abordaje empírico. En la primera se elaboró una contextualización académica e institucional en perspectiva histórica - 2010-2021- a partir del análisis de información estadística provista por la Facultad y la UNT. En la segunda se realizó el análisis documental de los materiales escritos generados a través del Consejo Directivo y del Equipo de Gestión. Se tomó para su análisis también la información no estadística generada y visibilizada a través del campus.filo, como primer acercamiento a las carreras, materias, modos de comunicación y propuestas pedagógicas virtuales vigentes. La tercera fase implicó trabajar con los equipos directivos de todos los departamentos[3] de la facultad mediante reuniones participativas, un cuestionario on-line y talleres, todos para la construcción colectiva de saberes. En la cuarta fase se abordaron las experiencias pedagógicas en entornos virtuales de un conjunto de asignaturas (71) seleccionadas al azar por carrera y por año. Las unidades de análisis son docentes que conforman la cátedra y estudiantes. La indagación se realizó a través de una encuesta on-line para cada actor y entrevistas semiestructuradas para significar las experiencias de enseñanza-aprendizaje en pandemia. Además de entrevistas semi-estructuradas al personal administrativo a cargo del departamento alumnos.

La fase analítica se configuró en un proceso espiralado y dialéctico a partir del conocimiento construido en cada instancia para avanzar en la interpretación y construcción colectiva de saberes. El equipo se encuentra en la elaboración del informe final.

¿Cómo organizamos las instancias de formación en investigación educativa a través de esta práctica de investigación presentada y ante lo emergente de toda investigación social y educativa?

Para comenzar, se destacan las reuniones quincenales con el equipo, virtuales y presenciales, y el grupo de whatsapp, estos fueron claves a la hora de construir una comunicación fluida y un discurso teórico-metodológico unificado pero no homogeneizado acerca de ¿qué es lo que se investiga? ¿Cuál es la base teórica del problema? y ¿Cómo se investiga?

Cabe subrayar que el trabajo colaborativo y colectivo realizado en el drive de la cuenta institucional del proyecto, los talleres para el diseño de los instrumentos como la socialización de los tipos de registros -sistemáticos y no sistemáticos- que se emplearon fueron la “mesada” donde amasamos los procesos de formación crítica en investigación de los estudiantes y nos posibilitaron llevar a cabo la investigación.

Compartimos con Perines (2020) que el pensamiento crítico es una habilidad esencial en la trayectoria formativa de un estudiante de grado. Introducir a los estudiantes en la literatura de investigación contribuye a la configuración de pensadores críticos al igual que el diálogo e intercambios.

Es así como pudimos sostener procesos inductivos y prácticas dialógicas horizontales con los estudiantes para la construcción de categorías de las encuestas a docentes y estudiantes como para la delimitación de los tópicos de los guiones de las entrevistas; en un proceso de revisión continua con las preguntas de investigación, los objetivos y las primeras ideas recuperadas de docentes y estudiantes referentes. Todo ello fue muy complejo y altamente gratificante.

Los procesos de escritura académica desde instancias reflexivas, implican avanzar en la escritura y reescritura. Los estudiantes fueron aprendiendo a lo largo del año, entre los registros crudos y los cocidos que fueron produciendo. La continua reelaboración de los textos de manera crítica, obligó al diálogo con uno mismo, con los autores, con otros investigadores -leídos y abocados a temáticas vinculantes- y con todo el equipo de investigación en sus diferentes posibilidades de articulación; por parejas o en pequeños grupos. Aprender a escribir un texto coherente implicó construir la urdimbre sobre la cual se confeccionó el tejido. Para Delbueno (2018) el texto es una unidad de significación en contexto, [...] para que no sea un simple agregado de frases, debe existir la posibilidad de “trazar el mapa” de sus relaciones semánticas, es decir de su coherencia. (p.19).

Cierre:

La práctica de investigación conlleva espacios planificados, sistematizados y concatenados pero a la vez está impregnada por la creatividad, innovación y espíritu aventurero de los equipos de investigación: que en una “suerte de viaje sin rumbo establecido”, se dejan llevar por lo que aún no emerge contundentemente, que se sostiene desde la intuición y fuerza colectiva.

Los discursos contruidos por los estudiantes durante las instancias de problematización, organización y síntesis de los planteos teórico-metodológicos en la investigación *nos dejan un sabor de que han aprendido significativamente a investigar en educación*, pudieron vivenciar y ser conscientes de sus propios procesos cognitivos de análisis y reflexión y dar cuenta de sus propias elaboraciones y reelaboraciones como de los porqué de las decisiones que se toman al construir las estrategias de encuentro con la realidad en las investigaciones y de los posicionamientos para comprenderla.

Las lecturas de la realidad, entrecruzadas con los marcos teóricos referenciales que los estudiantes van construyendo a lo largo de la carrera ameritan ser un aspecto destacado en la formación en investigación educativa. Construir significados desde la relación teoría-empiría trasciende la práctica investigativa concreta y facilita formarse como estudiantes críticos.

Esta experiencia posibilitó pensarnos como docentes/investigadores capaces de construir otros entornos, trayectos y prácticas para la formación de grado en investigación educativa.

Referencias bibliográficas

Delbueno, S. (2018) Iniciación a la lectura y escritura universitarias. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As: UNICEN.

Perines, H. (2020) La formación en investigación educativa de los futuros profesores En Formación Universitaria (13) 4 La Serena Chile. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062020000400139&script=sci_arttext

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas* De las Ciencias: Bs As

[1] El proyecto fue aprobado por el Consejo Directivo según resolución 225-163-2022

[2] El objetivo fue incorporar especialistas en Didáctica, Pedagogía y análisis Institucional que pudieran revisar los instrumentos de recogida de datos, dado que se trató de pruebas Ad-hoc

[3] La Facultad de Filosofía y Letras cuenta con nueve departamentos y trece carreras, las que en su mayoría ofrecen dos titulaciones: profesorado y licenciatura

Miradas emergentes sobre la formación en investigación en carreras de Educación Inicial. Aportes a las problemáticas actuales desde la metodología Delphi

Ma. Constanza Valdez, Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis, mariaconstanzavaldez@gmail.com

Palabras clave: formación en investigación; metodología Delphi; desafíos futuros; Educación Inicial; universidades nacionales argentinas.

Contenido

El trabajo comparte una investigación realizada en el marco de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de San Luis (UNSL). El objetivo fue analizar los desafíos a futuro que visualizan expertxs en educación respecto a la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la FCH de la UNSL.

A partir del método Delphi, buscamos arribar a consensos entre expertxs en educación, describiendo fundamentos epistemológicos y perfiles académicos de futurxs profesionales, con vistas a proponer mejoras en la formación en investigación del Profesorado y Licenciatura en

Educación Inicial de la FCH - UNSL, ofreciendo algunos ejes para el desarrollo de una futura propuesta en los planes de estudios vigentes.

El eje central del Delphi, se funda en la obtención del consenso de opiniones de un grupo de individuos considerados expertxs a través de rondas de uno o más cuestionarios. En nuestra investigación, realizamos dos rondas de un cuestionario cada una y consideramos dos criterios de selección de participantes propuestos por Landeta (1999): preponderancia de expertxs (PE); mayoría de afectadxs (MA). En relación al primero, participaron diez docentes investigadorxs de universidades nacionales (UN) especialistas en metodología de la investigación en educación en general y/o en Educación Inicial. En relación al segundo, participaron trece docentes investigadorxs de UN, Profesorxs y/o Licenciadxs en Educación Inicial o bien Profesorxs, Licenciadxs, Especialistas, Magísters y/o Doctorxs de otras áreas de conocimiento en educación que desempeñan funciones docentes en las carreras de Educación Inicial en diversas UN y a su vez integran la Red de Carreras Universitarias de Educación Infantil de Argentina (REDUEI).

La metodología estuvo organizada a partir de las siguientes etapas: a) Elaboración de una primera lista de temáticas para configurar el desarrollo de la metodología Delphi conformada en dos rondas. b) Contacto con expertxs en educación para sus participaciones en metodología Delphi. c) Construcción, validación y envío del 1° cuestionario, primera ronda Delphi. d) Análisis de las respuestas del 1° cuestionario, primera ronda Delphi. e) Construcción, validación y envío del 2° cuestionario, segunda ronda Delphi. f) Análisis de las respuestas del 2° cuestionario y acuerdos finales, segunda ronda Delphi. g) Construcción de conclusiones finales arribadas para dar respuesta a la investigación.

Las temáticas de la investigación emergieron de nuestra experiencia transitada en la formación en investigación en educación (Baldivieso y Valdez, 2019) y de participaciones en proyectos de investigación afines previos. Ellas fueron: Transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial; Características de las infancias actuales; Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial; Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación en investigación en Educación Inicial; Estrategias o acciones que contribuyan a mejorar dichas problemáticas y Pilares esenciales de la formación de investigadorxs en Educación Inicial.

En la primera ronda, el primer cuestionario tuvo preguntas abiertas. Por tanto, el análisis implicó respuestas de diversa naturaleza. Llevó a tomar tres grandes decisiones: agrupamiento de unidades de sentido semejantes al interior de una misma temática de análisis; agrupamiento de una misma unidad de sentido en diferentes temáticas de análisis o agrupación de temáticas de análisis por solapamiento de respuestas. Posteriormente, construimos categorías para cada temática, que emergieron de las respuestas obtenidas con el mayor coincidencia entre nustrxs expertxs. Cada categoría, estuvo acompañada de citas textuales de expresiones de lxs expertxs con el propósito de argumentar las construcciones realizadas por el grupo coordinador y cerramos con el porcentaje de coincidencias a jerarquizar para la construcción del 2° cuestionario Delphi.

En la segunda ronda, el análisis del 2° cuestionario Delphi consistió en la jerarquización de las categorías organizadas en preguntas cerradas que disponían de opciones (ítems) de las mismas seis temáticas de análisis.

En términos de conclusiones arribadas, los fundamentos epistemológicos de la formación en investigación más relevantes mencionados por lxs expertxs fueron: superación de la formación metodológica predominantemente instrumental; problematización de los propios contextos y/o territorios para trascender focos de investigaciones centrados en las prácticas docentes áulicas y las consecuentes temáticas clásicas de investigación que mencionaron como persistentes en la formación brindadas de UN; fortalecimiento de la formación en ESI como contenido transversal y formación en pedagogía jurídica; la producción, valoración y comunicación del conocimiento específico, regional y local de campo de estudio.

Respecto a la formación docente entendida como formación de profesionales, lxs expertxs advirtieron el riesgo de seguir formando docentes reproductores de conocimiento con débil formación metodológica para dirigir tesis y/o proyectos de investigación. Expresaron la necesidad de fortalecer un perfil con formación docente en pedagogía crítica promoviendo profesionales situados, comprensivos y críticos de los marcos regulatorios para que puedan incidir en las políticas públicas. Esto potenciaría que la formación de las prácticas docentes y las prácticas investigativas trasciendan la mirada áulica dando paso al fortalecimiento de la identidad de lxs docentes de Educación Inicial. Al mismo tiempo, colaboraría hacia construcción de ser docente investigador/x crítico de su época, comprometidx con la producción de conocimiento y con las transformaciones educativas.

Algunos desafíos visibles que lxs expertxs definieron fueron: la formulación de políticas al interior de este campo de formación para la revisión de planes de estudios, como así también participación en espacios de concursos docentes, espacios de gestión, generación de espacios de formación de posgrados, etc. Estos desafíos pasarían a ser acciones concretas que colaboren hacia la consolidación y crecimiento de la comunidad epistémica, a modo de semilleros de investigación (Quezada, G. et al., 2020) en Educación Inicial. Implica promover la participación, aprendizaje continuo de estudiantes y profesorxs para llevar adelante actividades que vayan más allá del proceso académico formal lo que favorecería de modo dinámico, la adquisición de las competencias investigativas de todxs.

Finalmente, construimos ejes para el desarrollo de una futura propuesta de formación en investigación en nuestra universidad. Los más relevantes fueron: generar una propuesta de enseñanza de fundamentos epistemológicos diversos de la ciencia en la formación académica del Profesorado; promover una formación en investigación fundada en pluralidad metodológica; propiciar la construcción de focos de investigación a partir de problemáticas actuales de contextos socio históricos y políticos latinoamericanos de las infancias y el campo de la Educación Inicial; repensar las comunidades epistémicas ya configuradas como redes; considerar la creación de repositorio de investigaciones propio de la producción de conocimiento de Educación Inicial, favorecería la visibilización y reconocimiento de lo local y regional más la creación de un banco de datos de expertxs y temáticas o disciplinas diversas que abordan lxs profesionales.

Referencias bibliográficas

- Baldivieso, S. y Valdez, M. C. (2019). La formación en investigación en educación y los desafíos en el Nivel Inicial. Educación y Vínculos, 3, 10-24. https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/numero-3/?fbclid=IwAR0-B4hw26XCMdjB6OvtpYVMGdh1QJV_vcbt15VdX5lLhjB3WvZIQJlIMZY
- Landeta, J. (1999). El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre. Ariel S.A.
- Quezada, G.; Castro-Arellano, Ma. del P.; Oliva, J.; Gallo, C. y Quezada-Castro, M. del P. (2020). Método Delphi como estrategia didáctica en la formación de semilleros de investigación, Revista Innova Educación, 2(1), 78-90. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.005>

Cartografiado de la producción y transferencia de conocimiento en los Trabajos Finales de Grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Lic. de Psicopedagogía en la UNVM a partir de la práctica metodológica desde 2003 hasta 2023.

UNVM

Cristina Garay, Universidad Nacional de Villa María, crisgaraycreativa@gmail.com

Palabras clave: Cartografiado y mapeo, diseño metodológico, producción y transferencia de conocimiento

Contenido

El siguiente trabajo de investigación es un proyecto enmarcado en el El proyecto de investigación "La creación de universidades nacionales en la década del noventa. El caso de la UNVM y su impacto regional". Tercera Etapa, continua desde 2020, que promete su primer informe anual para julio.

La Universidad Nacional de Villa María está ubicada en la provincia de Córdoba, la organización de Institutos desde su fundación, en 1996, se consolidó en tres institutos que funcionan como facultades denominados Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas (IAPCBA), Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPSC) y el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH) este último se inauguró con las siguientes carreras:

Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Licenciatura en Psicopedagogía

Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal.

Aunque luego hubo modificaciones, el proyecto nace de la demanda de formación y especialización docente, con proyectos de articulación con institutos terciarios de formación docente, Barberis (2018).

Las dos licenciaturas, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Psicopedagogía, poseen articulación con instituciones terciarias y ambas tienen como condición de acreditación del título de grado, la defensa de un Trabajo Final de Grado (TFG).

Planteo del problema de investigación: investigar lo investigado

A la fecha, en la biblioteca de la UNVM se encuentran setenta y un (71) TFG de Ciencias de la Educación y sesenta y tres (63) de la Lic. de Psicopedagogía.

Los TFG de estas licenciaturas están disponibles en formato papel. Aunque la universidad ha hecho reseñas y trabajos de investigación en base a estos documentos en el instituto de sociales (IAPSC) durante 2016 hasta 2018, no hay ningún trabajo similar en el instituto de humanas (IAPCH) por lo que hay una vacancia crítica acerca de la producción y transferencia de conocimiento en estas licenciaturas.

Es importante destacar que la creación de la UNVM responde a demandas de descentralización y desarrollo regional por lo que su historia nace de acuerdos interinstitucionales que se articulan con necesidades educativas de emergentes regionales. (Barberis, O. 2018) 2

Los TFG son documentos de producción y transferencia de conocimiento, en esta investigación, se realizará el cartografiado de los diseños metodológicos como clave de la producción y transferencia de conocimiento TFG de la Lic. de Ciencias de la Educación de la UNVM y la Lic. de Psicopedagogía desde 2003 hasta 2023, haciendo un recorte de la muestra en aquellos con énfasis en su impacto regional y en la transferencia de conocimiento a la comunidad educativa.

Una vez establecido el cartografiado social: pertenecía regional, impacto, temas y otros emergentes, se procederá el, mapeo, con categorías que respondan a las preguntas de investigación indagando en las siguientes problemáticas:

¿Qué aspectos del diseño revelan posicionamiento, cosmovisión, perspectivas y orientaciones socioeducativas?

¿Qué producción de conocimiento se transfiere a la comunidad educativa?

¿Qué vacancias se observan en la producción y transferencias del conocimiento?

En la hibridación metodológica se parte del aporte teórico de que el diseño metodológico es una práctica social (Ynoub, 2014) y que el cartografiado y mapeo potencien la articulación entre prácticas de investigación, estrategias de enseñanza y extensión en torno a la producción de saber pedagógico para la formación en investigación considerando la complementación metodológica y la posibilidad de observar vacancias (Gorostiaga, 2018). Consideremos que el antecedente que fundamente una investigación sobre las investigaciones está argumentado en Hernández Barbosa R., Orjuela C.P, Cabrera Paz J., Cabrera González L.M.(2015) Sistematización de trabajos de grado: propuesta investigativa para la reconstrucción de rutas de conocimiento, de la Universidad de Costa Rica, sin embargo la propuesta de sistematización es reemplazada por la hibridación entre el cartografiado y mapeo de los diseños metodológicos porque posee mayor amplitud teórica para determinar el impacto regional y otros emergentes socioeducativos.

Tal como se expresa en otra investigación que figura como antecedente:

La cartografía, en la perspectiva de las ciencias humanas y sociales nace del diálogo entre Michel Foucault y Giles Deleuze, con génesis en la tradición nietzchiana. El esbozo del método surge desde las ya conocidas perspectivas foucaultianas de la arqueología del conocimiento, genealogía del poder y genealogía de la ética. En este sentido, se mantiene una relación muy próxima al campo de la geografía, empleando términos tales como territorio, campo, latitud, longitud, paisaje, deslocación, etc., siempre en el sentido de la producción colectiva del conocimiento. Tetamanti, J. Rocha E. (2016)

En el mapeo se parte del texto y su interpretación para lograr una representación visual, es una forma de percepción cognitiva compleja ya que el mapa puede revelar vacancias que impulsen al cartógrafo a buscar textos y perspectivas que puedan explicar dichos espacios y sus relaciones con los que sí se evidencian.

Considerando a la metodología como una disciplina reconstructiva (Ynoub,2015) y la cartografía como un enfoque que examina sus condiciones de producción, esta investigación nos permite ordenar y reconstruir la experiencia, exponer y denotar los principales factores que intervinieron, motivaciones, decisiones, cosmovisiones y reconstruir para comunicar aprendizajes sobre investigación , comprenderlos teóricamente y orientarnos como comunidad educativa hacia una perspectiva transformadora (Tello y Gorostiaga,2009)

1 Material disponible en la Biblioteca Central Vicerrector Ricardo Alberto Podestá como Reseñas de TFG en <http://biblioteca.unvm.edu.ar/catalogo.html>

2 El proyecto de investigación "La creación de universidades nacionales en la década del noventa. El caso de la UNVM y su impacto regional", dirigido por el Lic. Eduardo Slomiansky y su equipo de investigadores del que formó parte desde el 2020, está en su tercera etapa y destaca la descentralización educativa y el impacto regional de la creación de la universidad en Villa María.

Referencias bibliográficas

Barberis, O. (2018) Creación de la Universidad Nacional de Villa María, una experiencia colectiva. Villa María (Argentina), EDUVIM Editorial Universitaria de Villa María.

Hernández Barbosa R., Orjuela C.P, Cabrera Paz J., Cabrera González L.M.(2015) Sistematización de trabajos de grado: propuesta investigativa para la reconstrucción de rutas de conocimiento. Universidad de Costa Rica. Revista Electrónica. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/447/44738605013.pdf>

Slomiansky, E. (2007) Políticas y administración de la educación. Teorías y gestión de políticas educativas. Buenos Aires, Instituto Universitario ISALUD.

Tello Gorostiaga (2009) Praxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.159-168, jul.-dez. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

Tetamanti, J. Rocha E. (2016) Cartografía social aplicada a la intervención social en Barrio Dunas, Pelotas, Brasil. En <https://www.redalyc.org/journal/4517/451748499005/html> Ynoub, R. (2020) Epistemología y metodología en y de la investigación en Diseño

Ynoub, R (2015) Cuestión de método aportes para una metodología crítica, Tomo 1. Ynoub, R. (2014) La ciencia como práctica social: bases para situar el examen del proceso de investigación científica en sentido pleno. Cap. I en Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. México, Ed. Cengage Learning.

La pedagogía del acompañamiento a las tesis y/o trabajos finales como fuerza problematizadora de la formación en investigación

**Lorena Di Lorenzo, FCH UNSL,
lorenanataliadilorenzo@gmail.com**

**Gabriela Luciano, FCH UNSL,
gabime.luciano@gmail.com**

**Silvia Baldivieso, FCH UNSL,
silvia.baldivieso@gmail.com**

Palabras clave: pedagogía, acompañamiento, trabajos finales y/o tesis, formación.

Contenido

La finalización de los trabajos finales en las distintas carreras de grado y posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) ha sido un tema de preocupación y ocupación de los últimos años. Estudios institucionales[1] han puesto de manifiesto núcleos críticos que identifican los/as estudiantes en el trayecto final de todas las carreras de la Facultad. Entre otros núcleos problemáticos críticos, expresaron con una importante densidad, dificultades para encontrar quienes les acompañen, dificultad para generar acuerdos de trabajo en los equipos de dirección, falta de acompañamiento en los momentos de inicio del trabajo final y la sentida ausencia de acompañamiento por parte de quienes les dirigen para finalizar las carreras.

En este marco, la ponencia problematiza la relación formativa entre tesis y directores, a partir de compartir avances de una investigación generada a partir de la práctica docente, que busca ahondar en relatos de docentes investigadores que formaron parte del curso de posgrado “Hacia una pedagogía de la orientación y acompañamiento de Trabajos Finales (TF) y Tesis: diálogos sobre experiencias teórico metodológicas” (Baldivieso, Luciano y Di Lorenzo, 2022) en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

En dicho trayecto abordamos contenidos referidos a los fundamentos onto-epistémicos y axiológicos para la construcción de una pedagogía de la orientación y acompañamiento de trabajos finales y tesis. Saberes de la investigación y para la investigación, diálogos de saberes en el equipo de trabajo. Relación formativa, posicionamientos ante la dirección y condicionamientos histórico-institucionales de la relación formativa, modalidad de trabajo y la praxis investigativa.

También invitamos a reflexionar respecto a la posibilidad de construir la mencionada pedagogía desde un lugar afectivo y respetuoso con los saberes e intereses de los/as estudiantes, transitando una relación formativa dialogada, siendo el egresado, sus trayectorias formativas y sus procesos de construcción de conocimiento quien ocupa un lugar protagónico en el proceso.

Pensar en una pedagogía de la orientación y el acompañamiento en los trabajos finales es situarnos desde la horizontalidad, dónde la articulación de saberes y experiencias formativas académicas y sociopráticas de todas las personas que configuran el equipo de trabajo busca darse desde la circularidad de las relaciones de poder saber. Acordamos con Mancovsky y Bayardo (2015) cuando expresan que dicha temática no ha sido en las universidades abordada institucionalmente, entre otros aspectos justamente por la ausencia en la mirada institucional sobre esta relación, que la ubica en un lugar naturalizado de la vida académica y desde allí, le quita posibilidades constructivas y reflexivas. Se trata entonces, desde nuestra perspectiva, de una pedagogía ausente, como marco reflexivo necesario y urgente de construcción de conocimiento, si buscamos que la investigación contenga todo su potencial formativo y transformador.

En este marco, compartimos desde un abordaje cualitativo, análisis de los relatos de docentes investigadores que transitaron con nosotras el espacio de formación problematizando coordenadas sobre los sentidos socio-histórico-político de investigar en el campo de las ciencias sociales y humanas. De allí surgen cinco categorías analíticas: el acompañamiento como instancia de revisión de marcos conceptuales respecto a la práctica docente y la investigación; la autoría epistemológica como lugar político formativo y subjetivante; la construcción dialógica en el acompañamiento de TF como pulso permanente; la evaluación de los TF resignificada como espacio de co-formación; la búsqueda de coherencias internas en el proceso como horizonte para acompañar en la diversidad epistémico metodológica.

Finalmente, compartimos reflexiones que invitan a construir abordajes institucionales que permitan volver reflexivas prácticas invisibles con vistas a crear ejes claves para una pedagogía del acompañamiento a los TF y/o tesis.

Subyace a esta construcción analítica el pulso movilizador por volver a cargar de sentido el acompañamiento de procesos investigativos, para recuperar desde lo personal y lo colectivo el deseo, la pasión y la inventiva de lxs investigadores como sujetos encarnados y situados en un contexto socio-histórico particular, con la valentía de sacar la propia voz y mirar al mundo con las propias preguntas, saberes y posicionamientos como fuerza problematizadora.

Referencias bibliográficas

Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M. G. (2015). La formación para la investigación en programas doctorales. Argentina: Colección Universidad: Noveduc.

Baldivieso S., Luciano, G. y Di Lorenzo L. (2022) Hacia una pedagogía de la orientación y acompañamiento de trabajos finales y tesis. Diálogo sobre experiencias teórico-metodológicas. Curso de posgrado aprobado por resolución rectoral 1530/22. FCH UNSL.

[1] Informe de la Comisión de trabajo en temas relativos a la permanencia y agresividad en las carreras de la FCH, 2020.

Di Lorenzo (2023). Formación en Investigación en educación en la FCH de la UNSL desde la última dictadura militar hasta la actualidad. Tesis Doctoral en Educación. FCH UNSL.

Investigación cualitativa y la revisión de los estados del arte: la Formación Docente Continua como objeto de estudio¹

Mariana Carballo, CONICET / IICE-UBA,
marianacc23@gmail.com

Palabras clave: Investigación Cualitativa, Metodología, Formación Docente Continua, Revistas científicas

Contenido

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos en las circulares de estas Jornadas, más precisamente, los objetivos N° 2, 5 y 7, este trabajo busca contribuir al análisis del campo de la formación docente (FD) desde los aportes de la investigación científica y su difusión, a través de las revistas académicas. En primer lugar, es necesario aclarar que la formación docente, no sólo es un campo de intervención, sino también un objeto de estudio. Por lo tanto, distintos actores tales como investigadores y especialistas, agentes políticos, responsables del sistema formador, ONGs, entre otros, contribuyen a analizar y estudiar las problemáticas, desafíos y aportes que presenta este objeto. Sin embargo, en la región, se registra un diálogo relativo o escaso entre ellos. Distintas investigaciones, como las de Messina (1999), Arguello y Chiappara (2018), Vezub (2018), Cisternas (2011), Tapia et al. (2018) y André (2019) contribuyen a analizar este fenómeno y son antecedentes relevantes a estos fines, ya que, sus aportes describen el estado de situación de las investigaciones sobre

Formación Docente en el conjunto de la investigación educativa. Estos trabajos analizan las temáticas u objetos priorizados por los y las investigadores, las metodologías empleadas, si se promueven o no espacios de intercambio en los que participan los distintos actores ya referidos, dónde circula dicha producción, entre otros aspectos y dimensiones de análisis.

El conjunto de estos trabajos, en especial el desarrollado por Tapia et al. (2018), resalta entre sus conclusiones la necesidad de sistematizar la investigación para la toma de decisiones, estimulando la retroalimentación no sólo al interior del campo científico, sino proveyendo resultados a los ámbitos encargados de generar, promover y evaluar las políticas que se ocupan tanto del proceso escolar, como de la formación de profesores. Esto apunta a que la investigación sea un medio y no un fin, es decir, que los estudios sirvan para propósitos, y no sólo a modo de diagnósticos o indagación de las prácticas. En este sentido, la difusión ocupa un rol fundamental.

Por ello, esta investigación aborda, por un lado, aportes teóricos para pensar el campo de la formación docente, en particular, aquella dedicada a los docentes en servicios (Formación Docente Continua – FDC) y, por el otro, tal como el objeto lo amerita, contribuye desde una metodología cualitativa (Hernández Sampieri et al., 1991; Sautu, 2001; Vasilachis de Gialdino, 2019) desde el enfoque interpretativo hermenéutico de tipo documental basado en la revisión y sistematización de estados del arte (Cifuentes et al., 1993; Hoyos Botero, 2000; Galeano Marín y Vélez Restrepo, 2002; Gómez et al., 2015) al análisis del campo de la FD en Argentina a través de las revistas científicas. Este es un aspecto central ya que ciertos estudios sirven de referencia metodológica para pensar la investigación educativa en distintos campos de conocimiento como: la Sociología, Psicología, Política, Historia y Antropología de la Educación, entre otros. Sin embargo, son pocos los trabajos que se dedican al estudio de la formación docente desde esta perspectiva (Merodo et al., 2007; Gorostiaga et al., 2018).

Respecto al primer aporte, excede la ajustada presentación propuesta para este espacio de discusión, por lo tanto, teniendo en cuenta que esta mesa de trabajo se dedica a los distintos enfoques de investigación se pretende avanzar sobre el segundo aporte referido a la metodología utilizada. En principio, ésta recupera los tres ámbitos del campo de la FDC que conforman los ejes analíticos de la investigación: producción de conocimiento especializado; las políticas y gestión de la FDC; y el sistema formador. Se propone la revisión, selección, sistematización y análisis de la producción académica de la FDC en Argentina (2011-2020), y se toma como fuente a las revistas científicas nacionales e iberoamericanas ya que éstas poseen relevancia como espacios de comunicación de resultados e intercambio y difusión del conocimiento (Palamidessi y Devetac, 2007). Además, se espera ampliar el corpus incorporando libros y tesis de posgrado sobre el área de estudio. Esta revisión se halla sistematizada en una matriz o base de datos, instrumento diseñado en Excel, donde se sistematizan todos los artículos referidos a FDC en Argentina (2011- 2020).

Para la categorización de la información se realiza un análisis del contenido y se trabaja en Atlas-Ti en la identificación de los núcleos de sentido centrales que son relevados

a partir de entrevistas a actores clave, esto sirve a los fines de la triangulación. Para la sistematización de la información se realiza una matriz analítica en Excel que facilita la relación de las diferentes categorías conceptuales (Gómez et al., 2015) para comparar la base de datos de los artículos, libros y tesis (estado del arte) con las categorías de análisis del contenido de las entrevistas.

Finalmente, el análisis de la FD desde esta perspectiva permite indagar sobre el estado de situación del campo y las áreas de vacancia identificadas a partir de la producción de conocimiento especializado. Esto contribuiría al desarrollo de políticas que atiendan las demandas y necesidades propias del sistema formador; como también a aquellas vinculadas a la formación y práctica de investigación en sí misma. No obstante, esto requiere promover equipos y redes de intercambio entre investigadores y favorecer la formación teórico-epistemológica, además de mejorar las condiciones y recursos para llevar a cabo este trabajo; por lo tanto, el financiamiento se torna un aspecto clave.

¹ El presente trabajo es el resultado de la investigación doctoral en curso desarrollada por Carballo, Mariana y titulada *La producción de conocimiento en el campo de la Formación Docente Continua en Argentina en el período 2011-2020. Un análisis de sus relaciones con las políticas y el sistema de formación docente*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Lea Vezub. Beca Interna Doctoral, CONICET. Doctorado en Educación, FFyL-UBA.

Referencias bibliográficas

- André, M. (2019). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade* 40(22) pp. 95 - 103
- Arguello, S. B. y Chiappara, A. C. (2018). La producción científica sobre historia de la formación permanente de profesores en la Argentina (2006-2016), en Martins Oliveira Magalhães ,S., Cerqueira Ribeiro de Souza, R. C., (eds) *Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores*, pp.291 – 318. Campinas, SP: Mercado de Letras– (As Dimensões da Formação Humana)
- Cifuentes, M. R.; Osorio, F. y Morales, M. I. (1993). *Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte. Cuadernillos de trabajo social*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, pp. 131-164.
- Galeano Marín, M. E. y Vélez Restrepo, O. L. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), pp. 423-442.

- Gorostiaga, J., Funes, M., y Cueli, F. (2018) Las revistas académicas: Entre la supervivencia y la consolidación. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C., y Isola, N. (2018) *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor, pp. 155-178.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora.
- Merodo, A.; Atairo, D.; Stagno, L.; & Palamidessi, M. (2007). La producción académica sobre educación en Argentina (1997-2003), en Palamidessi, M., C. Suasnábar y D. Galarza: *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación. Formación docente*, (19), pp. 145-207.
- Palamidessi, M. y Devetac, R. (2007). Las revistas académicas del campo de la educación (Argentina, 1990-2002). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (1), pp. 131-158.
- Sautu, R. (2001). Los Métodos Cuantitativos y Cualitativos en la Investigación Educativa. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 42.
- Tapia, J.; Jaña, C. & Rivera, P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 18(2), pp. 1-29.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019) (coord.) Ameigeiras, A.R.; Chernobilsky, L.B.; Giménez Béliveau, V.; Gialdino, M. R.; Mallimaci, F; Mendizábal, N.; Suarez, A. L. , *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vezub, L. (2018). Políticas de Formación y desarrollo profesional docente: elementos para revisar la agenda de la investigación. *XXIX. Encuentro del estado de la investigación Educativa. La cuestión docente, formación y realidad educativa*. Universidad Católica de Córdoba.

La formación para la ‘Investigación educativa’ en el Profesorado de Educación Primaria, en San Juan. Sentidos y orientaciones prescriptos a nivel nacional y jurisdiccional

Estevez, María Fernanda; ISFD Santa María-UCCUYO ferestevezfager@gmail.com

Fraca, Carina Silvia; ISFD Santa María-UCCUYO carinafraca@gmail.com

Mengual, Mabel Vicenta; ISFD Santa María-UCCUYO mabelmengual3@gmail.com

Palabras clave: Investigación educativa, Profesorado de Educación Primaria, Currículum Prescripto, Sentidos

Contenido

La presente investigación se propone analizar los sentidos que se le otorgan a la Investigación Educativa en los Profesorados de Educación Primaria, de los ISFD de la Provincia de San Juan. La intención es contemplar las representaciones que circulan tanto en el currículum prescrito (nacional, jurisdiccional y áulico), como las que atribuyen los/as docentes de los espacios curriculares afines (Investigación Educativa I y II); examinando los modos de articulación entre la investigación educativa y la formación docente. Dado que se trata de una investigación en curso, en el presente trabajo se comparten avances vinculados en relación al análisis de lo prescripto, identificando y analizando los sentidos presentes en los lineamientos propuestos para investigación en Educación Primaria desde el INFoD y en el Diseño Jurisdiccional.

Existen diversos fundamentos teóricos y antecedentes normativos que señalan la importancia de la investigación educativa en el sistema formador docente. No obstante, pervive un debate sobre la concepción de la investigación como mejoramiento de las prácticas de enseñanza o en cuanto a la producción de conocimiento en la formación docente inicial.

Partimos de considerar que la investigación educativa, realizada por los y las educadores/as desde una perspectiva crítica y transformadora, es una práctica social clave para construir conocimientos pedagógicos “sobre” y “desde” la educación y el trabajo docente. Asimismo, la investigación educativa entendida como dimensión constitutiva del trabajo docente resulta un aporte muy valioso que puede hacer la docencia en el camino de la construcción de un pensamiento epistémico que permita confrontar con aquellos modelos asentados en ideas mecanicistas de transmisión de saberes y superar la lógica del pensamiento único, teoricista, y desentendido de la realidad concreta.

Conocer y reflexionar sobre una investigación educativa que circula en los Profesorados de Educación Primaria de la jurisdicción, nos permitirá repensar los modos de producción de conocimientos sobre y desde el trabajo docente.

En tal sentido la pregunta general que orienta esta indagación es; ¿Cuáles son los sentidos que se le otorgan a la investigación educativa en relación con la formación de los docentes de Educación Primaria en los ISFD de la Provincia de San Juan? De la misma se derivan diversos interrogantes, aunque en este trabajo nos centraremos en: ¿Cuáles son los lineamientos que se contemplan a nivel nacional (INFD) y jurisdiccional en relación con la investigación educativa? ¿Cuál es el sentido que circula en el curriculum prescrito (diseño curricular provincial) sobre la investigación educativa en el profesorado de Educación Primaria en los ISFD en la provincia de San Juan?

Desde hace veinte años se discute el tema de la función de la investigación y la coexistencia de diversos sentidos que circulan en torno a ella en los planes de estudio de la formación docente. En particular, se debate sobre la concepción de la investigación como mejoramiento de las prácticas de enseñanza o en cuanto a la producción de conocimiento en la formación docente inicial; por tanto, se inscriben en el campo pedagógico-didáctico en el nivel superior.

Algunos autores que abordan esta temática se centran en la perspectiva de la investigación sobre la propia práctica y a partir de allí reflexionan y generan conocimientos relevantes y transferibles al hacer docente. Entre las primeras contribuciones que giran en torno a estas conceptualizaciones están las de John Dewey (1933) que define el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la práctica o experiencia y destaca las actitudes que favorecen esa práctica reflexiva. En esta misma línea, Elliot (2005) y Stenhouse (1998) discuten sobre la naturaleza de la acción educativa y su relación con el saber educativo. Los aportes de Carr y Kemmis (1988) se focalizan en el uso de la investigación-acción en la formación del profesorado y proponen que el docente tome el papel protagónico como investigador y transformador de la realidad educativa (Carr; 2002). Por su parte, Schön (1987; 1998) trata sobre la práctica reflexiva y el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión desde la acción. Otra de las principales influencias en el desarrollo de este movimiento, del docente investigador de su práctica reflexiva, es la del filósofo norteamericano Zeichner (1993) que entiende la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas que hacen al modo de ser docente. Todos estos autores instalaron la importancia del docente reflexivo de su propia práctica, constituyéndose a sí mismos en sujetos de la investigación y productores de conocimiento.

Metodológicamente se plantea un estudio cualitativo, donde se combina la investigación documental con la recuperación de las voces de los/as docentes responsables de las asignaturas “Investigación educativa”. Los hallazgos permiten comenzar a visibilizar el lugar que ocupa la investigación en la formación docente, a la vez que comprender los sentidos que se le otorgan.

A partir de los análisis realizados en los documentos del INFoD, hemos podido identificar ciertas categorías en relación con los sentidos de la función de investigación en la formación docente. Algunos aspectos que aparecen de manera sistemática se relacionan con la idea de producir conocimientos y saberes pedagógicos de diversa índole, asociados a la enseñanza, la formación docente, el trabajo docente, entre otros. Asimismo, se alude al valor de la investigación para la reflexión sobre la práctica docente. Otro sentido que se le otorga en tales textos se relaciona con la posibilidad de lograr una visibilización de las particularidades de la

tarea docente. Por otra parte, también se alude a las posibilidades que habilita la investigación para la comprensión de la realidad educativa, las problemáticas vinculadas, las particularidades de la tarea docente y del sistema educativo. Finalmente, otro sentido otorgado enfáticamente, se asocia con las posibilidades de la investigación educativa para lograr aportar a la transformación educativa en distintos planos (de las políticas educativas, del sistema educativo, de las prácticas y de los contenidos).

En concordancia con lo que se establece a nivel nacional, la Resolución N° 10518-ME-2015 (Diseño curricular de la provincia de San Juan de la carrera Profesorado de Educación Primaria) retoma los postulados de la Ley de Educación Nacional y las Resoluciones del Consejo Federal en relación con lo que formación docente e investigación educativa refiere.

Para cerrar, consideramos que la profesionalización de la actividad docente en el sistema educativo argentino requiere de todos sus actores y, en particular de los/as estudiantes de profesorado, una formación en investigación educativa, que aportaría a los distintos sentidos atribuidos por el INFoD y por la jurisdicción.

Referencias bibliográficas

Carr, W & Kemmis, S. (1988) *Teoría de la crítica de la Enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.

Elliot, J. (2005). *La Investigación-acción en educación*. 5ª Ed. Madrid: Morata.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. España.

Zeichner, K. (1993) El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos).
<https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

Fuentes documentales:

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 30/2007, Anexo II del Instituto Nacional de Formación Docente. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.

Los talleres como estrategia metodológica para construir conocimiento participativo en la investigación educativa: una experiencia en formación docente inicial

**Analía del Valle Motos, UNAJ/UNQ/ISFD 54,
analiamotos@gmail.com Adriana
Aguirre, ISFD 54,
adrianamiracles@gmail.com Nicolás
Rombouts, ISFD 54,
rombouts79@gmail.com**

Palabras clave: Formación en investigación - métodos cualitativos – talleres - formación docente inicial- trayectorias estudiantiles

Presentación

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación del INFD2021-431 “Trayectorias educativas en la formación docente inicial en contexto de pandemia y con perspectiva de género: tiempos de estudio entre cuidados y tareas domésticas”, con sede en el ISFDN°54 de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires.

Esta política nacional busca fomentar y fortalecer la producción de conocimiento educativo y científico en el nivel superior, y promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo¹.

En dicho marco, el equipo -compuesto por tres docentes, dos graduadas y dos estudiantes avanzadas- se propuso indagar acerca de los dispositivos institucionales y las estrategias pedagógico-didácticas para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y el sostenimiento de la continuidad pedagógica desarrollados en los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial del ISFD N°54 durante el bienio-2020/21. Asimismo, se buscó construir conocimiento participativo sobre las trayectorias estudiantiles durante ese periodo desde y con las voces de los protagonistas.

El planteo metodológico de la investigación fue un estudio cualitativo de caso institucional. Esta metodología se orienta a la comprensión de las características específicas de un determinado objeto Siguiendo a (Stake, 1999). Para la concreción de los objetivos, se propusieron dos etapas: cada una de ellas abarcó un semestre y se ha correspondido con la concreción de un objetivo general.

La Etapa 1 abordó los dispositivos institucionales de revinculación y las estrategias pedagógico-didácticas para el sostenimiento de la continuidad pedagógica. Las estrategias metodológicas (Achilli, 2009) correspondieron a entrevistas grupales semiestructuradas (Guber, 2004) y un formulario de encuesta en línea. La Etapa 2 involucró la caracterización de las trayectorias estudiantiles en el bienio. La estrategia metodológica correspondió a los talleres con estudiantes, que involucraron producciones de orden artístico/narrativo con relación a sus propias trayectorias.

Esta presentación busca recuperar la experiencia de investigación en el marco de los talleres con estudiantes, entendiendo que dicha estrategia metodológica resulta potente para construir conocimiento de forma participativa con los sujetos participantes, otorgando la palabra y promoviendo variadas formas de expresión sobre los objetos de estudio.

Construyendo conocimiento participativo en la investigación educativa: los talleres con estudiantes de formación docente inicial

Buscando ampliar los clásicos modos de indagación cualitativa, se incluyó la participación de estudiantes de tercer año de ambos Profesorados. La investigación acción participativa (Anderson y Herr, 2007), describe una política y ética del conocimiento que se orienta a romper la tradicional escisión entre los fundamentos teóricos de la acción y los fundamentos prácticos y generar espacios de reflexión colectiva y acción transformadora.

En los tres talleres participaron un total de 45 estudiantes. Para comenzar, a través del abordaje de las propias biografías educativas, recuperadas desde fotografías aportadas por ellas y ellos, se realizó un intercambio en torno de las condiciones de estudio en pandemia y el acompañamiento institucional recibido. Se les pidió socializar las distintas imágenes, comentar las razones de elección y en qué sentido representaban su trayectoria en pandemia. Luego se les propuso buscar similitudes y/o diferencias entre los expresado por los distintos participantes.

Luego, se proyectaron las imágenes y se realizó una puesta en común. En estos dos primeros momentos, se buscó indagar acerca de las condiciones de estudio en pandemia y de las valoraciones de los propios protagonistas respecto a los factores que las facilitaron u obstaculizaron.

Allí primaron las expresiones vinculadas a las condiciones del hogar que dificultaron la cursada virtual y el estudio: familias numerosas, insuficientes dispositivos, superposición de roles y tareas (por. ej. madre, trabajadora, estudiante); también resaltaron las dificultades vinculadas a la situación socioeconómica (situación de desempleo del jefe/a de hogar, realización de “changas”, etc.), a la situación sanitaria, otros problemas de salud y el fallecimiento de seres queridos, como aquellas vinculadas al estudio “en soledad”, dados los límites del acompañamiento/orientación pedagógico virtual y la poca o nula disposición de espacios de aprendizaje entre pares.

En las imágenes que presentamos debajo se puede observar, del lado izquierdo, la imagen de una estudiante embarazada que decide representar su vivencia personal respecto a su cursada

en pandemia a través de la exhibición de diversos elementos sobre su cuerpo: dinero, vacunas, barbijos, guardapolvos, manos que realizan diferentes gestos (plegaria, fuerza, aplauso, agradecimiento), presentándose a sí misma, en su situación de embarazo, sosteniendo un planeta en la palma de la mano.



Fuente: talleres con estudiantes. Primer Momento

Como cierre del taller, partiendo de los intercambios precedentes, se les propuso realizar una producción artística (componer una foto o secuencia de fotos, poema, canción, representación teatral, plástica, grabar un podcast, etc.) que pudiera representar las principales características de sus trayectorias educativas en pandemia y el lugar del ISFD en esas trayectorias, pudiendo incluir aspectos propositivos. Las distintas producciones consistieron en la dramatización de distintas situaciones cotidianas de cursada y estudio hogareño en pandemia (en su mayoría), la realización de afiches con collage o frases y la escritura e interpretación de una canción con letra alusiva a las situaciones vivenciadas.



Fuente: talleres con estudiantes. Momento de cierre

Uno de los grupos participantes, durante la actividad de cierre, reversionó la letra de una canción sobre la experiencia de estudiar en la pandemia y la variación percibida con la incorporación de componentes de presencialidad. Dicha presentación puede escucharse en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1WdEWCivq5O-sF5Nm03--KfxeNwmy9rnb/view?usp=sharing>

Por su parte, otros grupos produjeron dramatizaciones sobre las trayectorias en pandemia:

2-

https://drive.google.com/file/d/19fVWMhv3UUKqfdRauTeWyijw6BzU_8wX/view?usp=sharing

3-

https://drive.google.com/file/d/1CPplgctmgrY-1JmGLEHBYvaHODKSd_cz/view?usp=sharing

A modo de cierre

Resulta importante señalar que, para quienes conformamos este equipo de investigación, estudiar nuestra propia institución configuró un desafío y una manera de reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas educativas. Así, además de formarnos, nos hemos propuesto contribuir desde la investigación al fortalecimiento de las potencias institucionales y la transformación de aquello necesario en pos de una perspectiva de educación superior como derecho social. En tal sentido, consideramos que la estrategia de talleres ha sido muy pertinente. De la triangulación de las categorías emergentes de las rondas de entrevistas a actores institucionales y los talleres con estudiantes, ha sido posible concluir que los estudiantes -aun reconociendo la relevancia y necesidad de los esfuerzos institucionales por sostener las instancias administrativas y los dispositivos de acompañamiento en el Instituto- reivindican la compañía de sus pares como aspecto principal en el sostenimiento de las trayectorias.

¹ <https://red.infed.edu.ar/proyectos-de-investigacion-convocatoria-2021-para-isfd/>

Referencias bibliográficas

Achilli, E. L. (2009). Investigación educativa y escuela pública: algunas perspectivas y debates. Cuadernos de educación, (7).

Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción, 47-70.

Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo (pp. 323-323). Buenos Aires: Paidós.

Stake, R. (1999) Investigando con estudios de casos. Madrid. Ed. Morata. Achilli, E. L. (2009). Investigación educativa y escuela pública: algunas perspectivas y debates. Cuadernos de educación, (7).

Miradas emergentes sobre la formación en investigación en carreras de Educación Inicial. Aportes a las problemáticas actuales desde la metodología Delphi

Ma. Constanza Valdez, Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis, mariaconstanzavaldez@gmail.com

Palabras clave: formación en investigación; metodología Delphi; desafíos futuros; Educación Inicial; universidades nacionales argentinas.

Contenido

El trabajo comparte una investigación realizada en el marco de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de San Luis (UNSL). El objetivo fue analizar los desafíos a futuro que visualizan expertxs en educación respecto a la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la FCH de la UNSL.

A partir del método Delphi, buscamos arribar a consensos entre expertxs en educación, describiendo fundamentos epistemológicos y perfiles académicos de futurxs profesionales, con vistas a proponer mejoras en la formación en investigación del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la FCH - UNSL, ofreciendo algunos ejes para el desarrollo de una futura propuesta en los planes de estudios vigentes.

El eje central del Delphi, se funda en la obtención del consenso de opiniones de un grupo de individuos considerados expertxs a través de rondas de uno o más cuestionarios. En nuestra investigación, realizamos dos rondas de un cuestionario cada una y consideramos dos criterios de selección de participantes propuestos por Landeta (1999): preponderancia de expertxs (PE); mayoría de afectadxs (MA). En relación al primero, participaron diez docentes investigadorxs de universidades nacionales (UN) especialistas en metodología de la investigación en educación en general y/o en Educación Inicial. En relación al segundo, participaron trece docentes investigadorxs de UN, Profesorxs y/o Licenciadxs en Educación Inicial o bien Profesorxs, Licenciadxs, Especialistas, Magísters y/o Doctorxs de otras áreas de conocimiento en educación que desempeñan funciones docentes en las carreras de Educación Inicial en diversas UN y a su vez integran la Red de Carreras Universitarias de Educación Infantil de Argentina (REDUEI).

La metodología estuvo organizada a partir de las siguientes etapas: a) Elaboración de una primera lista de temáticas para configurar el desarrollo de la metodología Delphi conformada en dos rondas. b) Contacto con expertxs en educación para sus participaciones en metodología Delphi. c) Construcción, validación y envío del 1° cuestionario, primera ronda Delphi. d) Análisis de las respuestas del 1° cuestionario, primera ronda Delphi. e) Construcción, validación y envío del 2° cuestionario, segunda ronda Delphi. f) Análisis de las respuestas del 2° cuestionario y acuerdos finales, segunda ronda Delphi. g) Construcción de conclusiones finales arribadas para dar respuesta a la investigación.

Las temáticas de la investigación emergieron de nuestra experiencia transitada en la formación en investigación en educación (Baldivieso y Valdez, 2019) y de participaciones en proyectos de investigación afines previos. Ellas fueron: Transformaciones socioeducativas actuales que requieren ser consideradas desde el espacio de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial; Características de las infancias actuales; Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Inicial; Problemáticas actuales que atraviesan las propuestas de formación en investigación en Educación Inicial; Estrategias o acciones que contribuyan a mejorar dichas problemáticas y Pilares esenciales de la formación de investigadorxs en Educación Inicial.

En la primera ronda, el primer cuestionario tuvo preguntas abiertas. Por tanto, el análisis implicó respuestas de diversa naturaleza. Llevó a tomar tres grandes decisiones: agrupamiento de unidades de sentido semejantes al interior de una misma temática de análisis; agrupamiento

de una misma unidad de sentido en diferentes temáticas de análisis o agrupación de temáticas de análisis por solapamiento de respuestas. Posteriormente, construimos categorías para cada temática, que emergieron de las respuestas obtenidas con el mayor coincidencia entre nuestros expertxs. Cada categoría, estuvo acompañada de citas textuales de expresiones de lxs expertxs con el propósito de argumentar las construcciones realizadas por el grupo coordinador y cerramos con el porcentaje de coincidencias a jerarquizar para la construcción del 2º cuestionario Delphi.

En la segunda ronda, el análisis del 2º cuestionario Delphi consistió en la jerarquización de las categorías organizadas en preguntas cerradas que disponían de opciones (ítems) de las mismas seis temáticas de análisis.

En términos de conclusiones arribadas, los fundamentos epistemológicos de la formación en investigación más relevantes mencionados por lxs expertxs fueron: superación de la formación metodológica predominantemente instrumental; problematización de los propios contextos y/o territorios para trascender focos de investigaciones centrados en las prácticas docentes áulicas y las consecuentes temáticas clásicas de investigación que mencionaron como persistentes en la formación brindadas de UN; fortalecimiento de la formación en ESI como contenido transversal y formación en pedagogía jurídica; la producción, valoración y comunicación del conocimiento específico, regional y local de campo de estudio.

Respecto a la formación docente entendida como formación de profesionales, lxs expertxs advirtieron el riesgo de seguir formando docentes reproductores de conocimiento con débil formación metodológica para dirigir tesis y/o proyectos de investigación. Expresaron la necesidad de fortalecer un perfil con formación docente en pedagogía crítica promoviendo profesionales situados, comprensivos y críticos de los marcos regulatorios para que puedan incidir en las políticas públicas. Esto potenciaría que la formación de las prácticas docentes y las prácticas investigativas trasciendan la mirada áulica dando paso al fortalecimiento de la identidad de lxs docentes de Educación Inicial. Al mismo tiempo, colaboraría hacia construcción de ser docente investigador/x crítico de su época, comprometidx con la producción de conocimiento y con las transformaciones educativas.

Algunos desafíos visibles que lxs expertxs definieron fueron: la formulación de políticas al interior de este campo de formación para la revisión de planes de estudios, como así también participación en espacios de concursos docentes, espacios de gestión, generación de espacios de formación de posgrados, etc. Estos desafíos pasarían a ser acciones concretas que colaboren hacia la consolidación y crecimiento de la comunidad epistémica, a modo de semilleros de investigación (Quezada, G. et al., 2020) en Educación Inicial. Implica promover la participación, aprendizaje continuo de estudiantes y profesorxs para llevar adelante actividades que vayan más allá del proceso académico formal lo que favorecería de modo dinámico, la adquisición de las competencias investigativas de todxs.

Finalmente, construimos ejes para el desarrollo de una futura propuesta de formación en investigación en nuestra universidad. Los más relevantes fueron: generar una propuesta de enseñanza de fundamentos epistemológicos diversos de la ciencia en la formación académica del Profesorado; promover una formación en investigación fundada en pluralidad metodológica; propiciar la construcción de focos de investigación a partir de problemáticas

actuales de contextos socio históricos y políticos latinoamericanos de las infancias y el campo de la Educación Inicial; repensar las comunidades epistémicas ya configuradas como redes; considerar la creación de repositorio de investigaciones propio de la producción de conocimiento de Educación Inicial, favorecería la visibilización y reconocimiento de lo local y regional más la creación de un banco de datos de expertxs y temáticas o disciplinas diversas que abordan lxs profesionales.

Referencias bibliográficas

Baldivieso, S. y Valdez, M. C. (2019). La formación en investigación en educación y los desafíos en el Nivel Inicial. *Educación y Vínculos*, 3, 10-24. https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/numero-3/?fbclid=IwAR0-B4hw26XCMdjB6OvtpYVMGdh1QJV_vcbt15VdX5lLhjB3WvZIQJlIMZY

Landeta, J. (1999). El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre. Ariel S.A.

Quezada, G.; Castro-Arellano, Ma. del P.; Oliva, J.; Gallo, C. y Quezada-Castro, M. del P. (2020). Método Delphi como estrategia didáctica en la formación de semilleros de investigación, *Revista Innova Educación*, 2(1), 78-90. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.005>

Cuerpxs en la Formación Docente Superior. Prácticas de enseñanza en diálogo con la Semiótica

Gabriela Domjan, UNVM-IAPCH / UNC, gdomjan@unc.edu.ar

Palabras clave: Cuerpo. Semiótica. Formación Docente. Prácticas de Enseñanza.

El texto comparte avances de una investigación en curso en el marco del Doctorado en Semiótica[1]. Nos planteamos abrir un diálogo entre el campo de la Formación Docente Superior y estudios que desde la Semiótica, referencien en cuerpxs como objeto de indagación. En la práctica educativa se vehiculiza un conjunto de saberes que operan, habilitan sentidos y modos de significar prácticas, y se despliegan en propuestas de enseñanza.

Se destaca aquello que plantea Adriana Boria

el concepto de cuerpo se ha transformado mediante diversas operaciones teóricas en una categoría analítica que ha permitido cuestionar, pero al mismo tiempo afirmar, el alcance de la noción de sujeto y de subjetividad. Con ello hacemos referencia a la potencialidad de un concepto que nos permite explicarnos fenómenos y problemas complejos. Asimismo, esta operatoria es parte de la tendencia general en las ciencias

humanas y sociales contemporáneas: el desarrollo del trabajo interdisciplinar (Boria, 2012, p.103).

El ámbito educativo despliega estudios que aluden al Campo Semiótico, sin embargo, se advierte que se realiza desde una comprensión del signo como binario, con escasas referencias acerca de lxs cuerpos, -concomitante con la fundación disciplinar de la lingüística Saussureana que deja de lado el cuerpo, aunque le reconoce como elemento central para los fenómenos del sentido-. Cuestión que es reafirmada por Eliseo Verón (1987) en su texto *El cuerpo reencontrado*, quien considera que la lingüística saussureana no tomó en cuenta la problemática del cuerpo, en cierto sentido, el cuerpo se perdió.

En nuestra investigación, *la enseñanza* es reconocida como *acción*, como un sustantivo que se verbaliza, es decir al problematizar *el enseñar*, evitar su sustancialización y que, en tanto objeto de indagación, convoca a diversas disciplinas del campo de las ciencias sociales y de las humanidades. *El enseñar* es una acción que pone en juego, afecciones, pasiones, deseos junto a definiciones éticas, estéticas, epistemológicas y semióticas. Como práctica intencional se sustenta en el acto de influir, de transformar, de intervenir en los otrxs, una práctica intencional que procura “alterar críticamente lo aprendido”; pensar con otrxs, un hacer que implica intercambiar sentidos con otrxs (Andrade y Domjan, 2023, p. 68).

Estas postulaciones se sustentan en indagaciones realizadas tanto desde la Cátedra Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia (ECE-FFyH-UNC), como desde el asumir la tarea docente en espacios formativos vinculada a prácticas docentes en el grado y posgrado (Universidad Nacional de Villa María - Universidad Provincial de Córdoba), que han potenciado la necesidad de recurrir al campo de la Semiótica como *horizonte de inteligibilidad*.

Así, con foco en desarrollos de Investigación Educativa del campo de la Semiótica, principalmente desde el Análisis Político del Discurso (APD), es de interés ampliar perspectivas que aporten a la comprensión de prácticas de enseñanza, que potencien indagaciones que atiendan a aquello que expresa Rosa Buenfil (2019), en la tarea de

desedimentar conceptos tradicionales de educación y reactivar la multiplicidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales los sujetos se forman, se incorporan a su mundo cultural, se inscriben en el orden simbólico e interactúan con los demás (Buenfil, 2019, p. 108).

En consonancia, profundizar en las distintas concepciones que, en torno a la noción de sujeto, (sujeto semiótico/socio-semiótico), permitan desarmar las constantes bidimensionales (pares binarios instalados).

Se reconoce potente la línea iniciada por Josefina Granja Castro e Ileana Rojas: el Análisis Conceptual de Discurso (ACD), en relación a “configuraciones conceptuales”. Línea que ofrece modos y metodologías de abordaje, para dar visibilidad a cambios conceptuales de categorías nodales vinculadas a prácticas educativas que, a lo largo del tiempo se han ido modificando, inaugurando sentidos y *atribuyendo nuevos significados*.

La investigación de referencia entonces, tiene como marco teórico y metodológico la interrelación entre el APD, el ACD y la Semiótica del Cuerpo.

La Semiótica del Cuerpo involucra una particular dinámica en su conformación y posibilita su recorrido desde los planos ontológico, epistemológico y habilita lugares de enunciación. Se configura como un espacio emergente que afirma y resalta “el creciente interés multidisciplinar por cuerpos, y como primera forma de semiotización del mundo” (Finol, 2015, p. 88).

Desde esta “cartografía de intereses” que hace foco en cuerpos, se postula la expresión: *Cuerpos en Educación - Educación en Cuerpos*, como construcción del objeto de indagación. Ambos términos revisten carácter de autoconstituyentes, en el sentido en que no se puede dar uno sin el otro. El foco se ajusta desde “educación” hacia prácticas de enseñanza entendidas como prácticas docentes (Edelstein, 2011) es decir, el asumir el lugar político de “transmisión”. Se resalta que el núcleo fundante de la Formación Docente es la enseñanza, con anclaje en la dimensión histórica y sociocultural, que articula dos ejes de la Formación Docente: enseñanza y contexto.

Se destaca que al menos dos metáforas operan con gran fuerza al significar cuerpos en propuestas de enseñanza y que invisibilizan su lugar en los *procesos de significación*. Por un lado, la *maquinaria cartesiana* que asienta en un yo pensante, en detrimento de lo corporal. Por otro lado, el *poder disciplinario*, que deriva de análisis de Foucault, en cuanto a los márgenes asociados a su tematización, con escasos avances en la tarea de reflexionar acerca del papel que desempeñan cuerpos, al considerar la reconceptualización del autor respecto del sujeto, del poder y los mecanismos bajo los cuales se presenta la construcción cultural de los cuerpos. Es decir, dar cabida a las posibilidades de *resistencia*, que aparece solapada, negada, al considerar al cuerpo como receptor pasivo de las operaciones del poder (Benavides, 2019).

Desde estos sentidos, se presenta pertinente señalar aquello que plantea Judith Butler, como el juego entre las *formas abreviadas de teoría* y la disputa por *hacer visibles espacios, territorios* -siempre colectivos- de cuerpos en interacción con otros cuerpos, en lucha y resistencia.

Referencias bibliográficas

- Andrade, S. y Domjan, G. (2023). La enseñanza como performance. Un gesto metodológico para leer las prácticas docentes noveles. En Celia Salit (Coord. Ed.), *Asumir la Docencia. Saberes de Noveles y Desafíos en Contextos Inciertos* (pp. 67-85). FFyH UNC Publicaciones.
- Benavides, A. (2019). El cuerpo como espacio de resistencia: Foucault, las heterotopías y el cuerpo experiencial. *Co-herencia*. 16, 247-22.
- Butler, J. (2015, 16 de septiembre). Cuerpos que todavía importan [conferencia]. Red Interdisciplinaria de estudios de Género. UNTREF. <https://www.youtube.com/watch?v=-UP5xHhz17s>
- Boria, A. (2012). Acerca del cuerpo como categoría analítica. *Estudios N°27*, 103-105.
- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO.
- Edelstein G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Finol, J. E. (2015). *La corporosfera. Antropo-semiótica de las cartografías del cuerpo*. CIESPAL.
- Granja, J. (comp.). (2003). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. Plaza y Valdés.

- Rojas, I. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9. Núm. 21, 451-476.
- Verón, E. (1987). El cuerpo reencontrado. En Eliseo Verón, *Semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad* (pp.140-156). Gedisa.

[1] VI Cohorte 2021-2024 del Doctorado en Semiótica – Doctoranda: Gabriela S.O. Domjan - Proyecto: *Cuerpxs en la Formación Docente Superior de las Artes Escénicas. Significaciones en juego en los procesos educativos: universidades públicas de Córdoba 2005-2020*. Director: Dr. Daniel Saur. Co-directora: Dra. Viviana Fernández.

La investigación en territorio: sentidos y prácticas

Norma Cristina Figueroa, FHycS – UNJu, cfigueroa@fhycs.unju.edu.ar

Palabras clave: Investigación educativa. Enfoques formativos. Formación Docente. Investigación acción.

Desde la cátedra Análisis Institucional de la carrera Ciencias de la Educación de la FHycS-UNJu se realizan investigaciones avalados por la Secretaría de Ciencia Técnica y Estudios Regionales (Sector): 1) La institucionalización de las TICs como innovación en el Profesorado de Artes, desde la mirada de los estudiantes[1] (2016)[2]; 2) Diversidad y TIC en la Educación Artística. (2021)[3]

En el 2016 desde el espacio curricular “Proyecto de Investigación Educativa en lo corporal” del Profesorado de Artes en Danza, la egresada adscripta en Análisis Institucional, previa convocatoria, se suma al espacio curricular del Instituto Superior de Arte, y en su informe expresa: “*La Investigación educativa en lo corporal como una práctica social intenta fortalecer la formación en campos de conocimiento específicos, y por el otro ofrecer bases sólidas para el mejoramiento de las condiciones de producción del conocimiento científico según las particularidades de esta área disciplinar. En tanto que, la investigación refiere a las tareas dirigidas a la búsqueda y profundización sistemática de conocimientos con el fin de promover aportes a la comprensión y mejoramiento de las acciones profesionales*” (Informe adscripción CP, 2016)

En función de lo expuesto y sin sospechar, entiendo que se va construyendo un campo de conocimiento de interés, entre redes, lazos y tensiones. El campo artístico en general y el corporal en particular, donde las lógicas, sus sentidos y prácticas, por momentos se entrelazan entre la emoción y la pasión, y en otros claramente se dividen entre “lo pedagógico y lo

disciplinar”, “los que escriben bonito y los que son puro musculito, “el arte no se evalúa”, “la educación artística y la formación docente artística”, parecieran ir por distintos senderos. De allí el interés de continuar explorando por estos territorios.

Reconociendo algunas huellas del camino recorrido, en esta oportunidad el propósito es compartir y debatir los sentidos de la investigación educativa en territorio, sus posibilidades y limitaciones en el campo artístico.

La formación docente artística en Jujuy se centraliza en la capital de la provincia, donde se forman docentes para el desempeño en los niveles y modalidades y en las carreras artísticas especializadas (Res. N° 111-CFE-10) en los lenguajes visual, musical, corporal, teatral. En este marco, el Profesorado de Danza/Expresión Corporal con cuatro años de duración dependiente de la Dirección de Educación Superior, comienza a funcionar en el año 2000 en el edificio de la Escuela Superior de Danza “Norma Fontenla” (1958), con una fuerte identidad disciplinar de la danza clásica y contemporánea.

Transcurrido veinte años, en plena pandemia por COVID-19, “desaparece el espacio curricular Análisis de las Instituciones Educativas” y en marzo del 2020, iniciado el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), se realiza una reunión sincrónica con docentes del profesorado, quienes plantean^[4] “¿qué pasa con la educación y con la danza en estos contextos?; ¿cómo acreditar la formación docente en danza, cuando el contacto corporal, la alfabetización del movimiento está mediada por la pantalla?, ¿cómo abordar los contenidos de enseñanza del campo disciplinar que es esencialmente presencial por lo censo - perceptivo? Su asimilación y profundización requiere de la observación, contacto, percepción. En las condiciones actuales de excepcionalidad, mediados por la tecnología ¿hasta qué punto llegan a la vivencia del cuerpo? (...) ante el peligro de que la carrera sea innecesaria para el gobierno, se esfuerzan en proponer alternativas”.

La situación educativa compartida, despierta el interés por conocer **La apropiación institucional de las TICS en el campo disciplinar del profesorado de expresión corporal en tiempos de pandemia.** Refiero a la apropiación institucional, porque interesa hacer foco en un abordaje mesoestructural, desde el Análisis Institucional, disciplina y/o enfoque que atraviesa a mi formación docente. Elijo el campo disciplinar de este profesorado por cierto distanciamiento del campo pedagógico al que pertenezco; y por la interacción necesaria con el campo disciplinar, más allá de la división de culturas y lógicas entre campos de formación de los profesorados en general.

En este sentido, algunas preguntas que orientar la búsqueda son:

- ¿En qué consiste y qué características tiene la apropiación institucional de las tecnologías en el campo disciplinar del Profesorado de Expresión Corporal desde el 2020 a la actualidad?
- ¿Qué competencias (habilidades y destrezas), disposiciones y actitudes existen en los procesos de apropiación tecnológica entre los actores de la formación docente artística?

- ¿Cuáles son las condiciones institucionales para la apropiación de las tecnologías en el campo disciplinar de la formación docente artística?
- ¿Cuál es el marco institucional en que se planifica y organiza la incorporación de las tecnologías?
- ¿Cómo visibilizar la dimensión institucional para que experiencias exitosas con tecnologías, superen las voluntades individuales aisladas?

De este modo, se avanza en la construcción del objeto de investigación, y se entiende a la investigación como una práctica social que busca generar conocimiento sobre la realidad en respuesta a situaciones problemáticas, desde el contexto de descubrimiento que da cuenta de una investigación anclada en un contexto social, político, económico y de ideas, para entender qué, para qué / quién y cómo se investiga (Sirvent MT, 2006)

En este sentido, la investigación educativa desde los contextos escolares, posibilitan recuperar los conocimientos suprimidos o marginalizados, construir conocimientos de resistencia y de producción de alternativas generadas desde las bases. Adhiero a la investigación educativa como una dimensión constitutiva del trabajo docente (Elliot, 2005) desde el territorio y posiciona a los docentes como sujetos políticos y no objeto de investigaciones de expertos académicos. Se trata de la coexistencia de distintos modos de producir conocimientos, y no de una disyunción, ni subestimación al docente que investiga sobre y desde la escuela.

No es posible transformar aquello que no se conoce. Investigar en educación es animarse a la construcción participativa de problemas desde las propias prácticas. Por ello, interesa hacer del espacio institucional de la escuela un objeto de conocimiento colectivo y colaborativo, que habilite procesos de comprensión, desnaturalización y problematización de la realidad educativa para lograr su transformación; a pesar de las condiciones materiales y simbólicas que poco acompañan a la producción de conocimientos rigurosos y sistemáticos.

Bibliografía

- Achilli Elena (2006): Investigación y Formación Docente. Rosario- Argentina. Laborde Editor
- Elliot J. (2005). La investigación-acción en educación. Madrid. Morata
- Figueroa, C. y Ramos, M. (2016): La institucionalización de las TICs como innovación en un profesorado de artes, desde la mirada de los estudiantes. En Educación Superior y Diversidad. Una agenda compleja. Comps. Palou y Siufi. UNJu. ISBN 978-987-3926-11-2
- Ministerio de Educación de la Nación. Res. N° 111-CFE-10
- Sirvent M.T. (2006). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática.

[1] Figueroa N Cristina y Marina Ramos.

[2] En el marco del Proyecto “Expectativas de jóvenes estudiantes de grupos heterogéneos respecto a las innovaciones de sus profesores/capacitadores para mejorar los aprendizajes e insertarse laboralmente” (2012 – 2015), a cargo de la Dra. Rosa Pérez del Viso de Palou.

[3] En el marco del proyecto "Capacidad innovadora y creativa de los docentes para atender alumnado diverso" (2016-2019), a cargo de la Dra. Rosa Pérez del Viso de Palou.

[4] Registro de observación de la reunión virtual de docentes de danza. 21/05/2020, en base a los aportes de Bárcenas Barajas, K y Preza Carreño, N (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife Virtualis, 10 (18), 134-151. ISSN 2007-2678.

La pedagogía del acompañamiento a las tesis y/o trabajos finales como fuerza problematizadora de la formación en investigación

**Lorena Di Lorenzo, FCH UNSL,
lorenanataliadilorenzo@gmail.com Gabriela
Luciano, FCH UNSL,
gabime.luciano@gmail.com Silvia Baldivieso,
FCH UNSL, silvia.baldivieso@gmail.com**

Palabras clave: pedagogía, acompañamiento, trabajos finales y/o tesis, formación.

Contenido

La finalización de los trabajos finales en las distintas carreras de grado y posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) ha sido un tema de preocupación y ocupación de los últimos años. Estudios institucionales[1] han puesto de manifiesto núcleos críticos que identifican los/as estudiantes en el trayecto final de todas las carreras de la Facultad. Entre otros núcleos problemáticos críticos, expresaron con una importante densidad, dificultades para encontrar quienes les acompañen, dificultad para generar acuerdos de trabajo en los equipos de dirección, falta de acompañamiento en los momentos de inicio del trabajo final y la sentida ausencia de acompañamiento por parte de quienes les dirigen para finalizar las carreras.

En este marco, la ponencia problematiza la relación formativa entre tesis y directores, a partir de compartir avances de una investigación generada a partir de la práctica docente, que busca ahondar en relatos de docentes investigadores que formaron parte del curso de posgrado “Hacia una pedagogía de la orientación y acompañamiento de Trabajos Finales (TF) y Tesis: diálogos sobre experiencias teórico metodológicas” (Baldivieso, Luciano y Di Lorenzo, 2022) en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

En dicho trayecto abordamos contenidos referidos a los fundamentos onto-epistémicos y axiológicos para la construcción de una pedagogía de la orientación y acompañamiento de trabajos finales y tesis. Saberes de la investigación y para la investigación, diálogos de

saberes en el equipo de trabajo. Relación formativa, posicionamientos ante la dirección y condicionamientos histórico-institucionales de la relación formativa, modalidad de trabajo y la praxis investigativa.

También invitamos a reflexionar respecto a la posibilidad de construir la mencionada pedagogía desde un lugar afectivo y respetuoso con los saberes e intereses de los/as estudiantes, transitando una relación formativa dialogada, siendo el egresado, sus trayectorias formativas y sus procesos de construcción de conocimiento quien ocupa un lugar protagónico en el proceso.

Pensar en una pedagogía de la orientación y el acompañamiento en los trabajos finales es situarnos desde la horizontalidad, dónde la articulación de saberes y experiencias formativas académicas y sociopráxicas de todas las personas que configuran el equipo de trabajo busca darse desde la circularidad de las relaciones de poder saber. Acordamos con Mancovsky y Bayardo (2015) cuando expresan que dicha temática no ha sido en las universidades abordada institucionalmente, entre otros aspectos justamente por la ausencia en la mirada institucional sobre esta relación, que la ubica en un lugar naturalizado de la vida académica y desde allí, le quita posibilidades constructivas y reflexivas. Se trata entonces, desde nuestra perspectiva, de una pedagogía ausente, como marco reflexivo necesario y urgente de construcción de conocimiento, si buscamos que la investigación contenga todo su potencial formativo y transformador.

En este marco, compartimos desde un abordaje cualitativo, análisis de los relatos de docentes investigadores que transitaron con nosotras el espacio de formación problematizando coordenadas sobre los sentidos socio-histórico-político de investigar en el campo de las ciencias sociales y humanas. De allí surgen cinco categorías analíticas: el acompañamiento como instancia de revisión de marcos conceptuales respecto a la práctica docente y la investigación; la autoría epistemológica como lugar político formativo y subjetivante; la construcción dialógica en el acompañamiento de TF como pulso permanente; la evaluación de los TF resignificada como espacio de co-formación; la búsqueda de coherencias internas en el proceso como horizonte para acompañar en la diversidad epistémico metodológica.

Finalmente, compartimos reflexiones que invitan a construir abordajes institucionales que permitan volver reflexivas prácticas invisibles con vistas a crear ejes claves para una pedagogía del acompañamiento a los TF y/o tesis.

Subyace a esta construcción analítica el pulso movilizador por volver a cargar de sentido el acompañamiento de procesos investigativos, para recuperar desde lo personal y lo colectivo el deseo, la pasión y la inventiva de lxs investigadores como sujetos encarnados y situados en un contexto socio-histórico particular, con la valentía de sacar la propia voz y mirar al mundo con las propias preguntas, saberes y posicionamientos como fuerza problematizadora.

Referencias bibliográficas

Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M. G. (2015). La formación para la investigación en programas doctorales. Argentina: Colección Universidad: Noveduc.

Baldivieso S., Luciano, G. y Di Lorenzo L. (2022) Hacia una pedagogía de la orientación y acompañamiento de trabajos finales y tesis. Diálogo sobre experiencias teórico-metodológicas. Curso de posgrado aprobado por resolución rectoral 1530/22. FCH UNSL.

[1] Informe de la Comisión de trabajo en temas relativos a la permanencia y agresividad en las carreras de la FCH, 2020.

Di Lorenzo (2023). Formación en Investigación en educación en la FCH de la UNSL desde la última dictadura militar hasta la actualidad. Tesis Doctoral en Educación. FCH UNSL.



ISBN 978-950-33-1787-7



9 789503 317877

Área
Educación
Centro de Investigaciones
María Salerne de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades / UNC

ciffyh
Centro de Investigaciones
María Salerne de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades / UNC

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades / UNC



unc