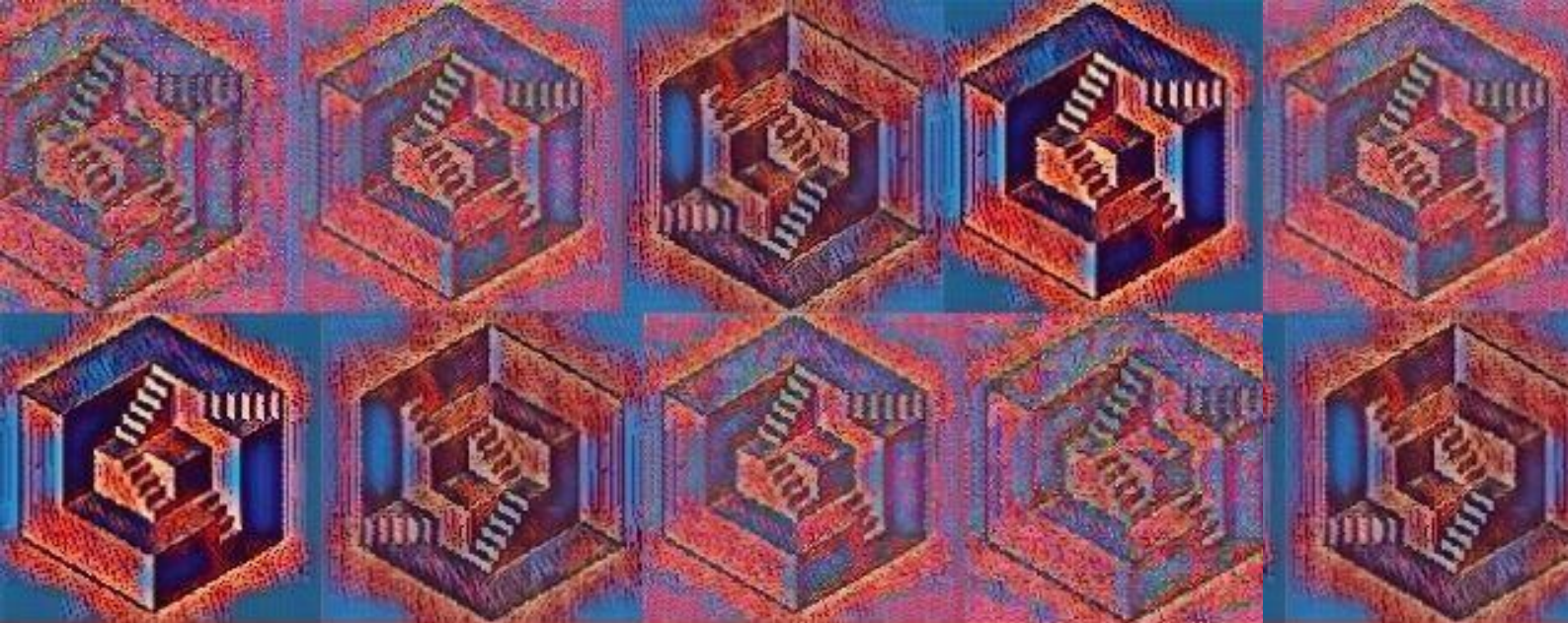




TRAMAS Y SENTIDOS AL EDUCAR EN LAS “ OTRAS ” CIENCIAS SOCIALES

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE
CUATRO UNIVERSIDADES NACIONALES
UNSA UNC UBA UNCUIYO

Prólogo:

Marta Reinoso

Colecciones **NOESUNAPIPA**

Compiladores:

Gabriela Barros - Priscila Mariana Vitto Bustos - Víctor Martín Elgueta

Autoras y Autores

Balada Mónica
Barros Gabriela
Bevacqua Giselle Elizabeth
Carlos Nadia Ivonne
Díaz Herrera Antonella Abigail
Devetac Roald
Durán Ariel Alfredo
Elgueta Víctor Martín
Ficcardi Ana Marcela
Gallardo Celeste
Gilbert Débora Betina

Ibarra Mariana
Lami Liliana
Mastache Anahí
Ortega Portal Cintia Rosalía
Pessino Patricia
Pierri Verónica
Raimondi Cecilia
Reghitto Claudia
Roitman Ana Laura
Rodríguez Yurcic Ana Laura
Rodríguez María Eugenia
Rodríguez Gabriel Humberto

Romero Lucrecia
Romero Lucrecia
Soria Gabriela
Secco Carla Nadia
Tabarcache Lucas
Troncoso Laura Tatiana
Ulla Cecilia Blanca
Vara Miguel Ángel Oscar
Valdez Mariana Inés
Vargas Laura
Vitto Bustos Priscila Mariana



UNCUIYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPys
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

Secretaría de Investigación
y Publicación Científica



CICLO DE
PROFESORADO

Tramas y sentidos al educar en las Otras Ciencias Sociales: experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSa, UNC, UBA, UNCuyo / Mónica Balada ... [et al.]; compilación de Víctor Martín Elgueta; Gabriela Barros; Priscila Mariana Vitto Bustos; dirigido por Víctor Martín Elgueta. -

1a ed. - Mendoza: Centro de Publicaciones, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46515-5-6

1. Ciencias Sociales. 2. Didáctica. 3. Formación Docente. I. Balada, Mónica. II. Elgueta, Víctor Martín, comp. III. Barros, Gabriela, comp. IV. Vitto Bustos, Priscila Mariana, comp.
CDD 300.71

Dirección Editorial

Gabriela Barros

Priscila Mariana Vitto Bustos

Víctor Martín Elgueta

Arte de tapa y separadores

Priscila Mariana Vitto Bustos

Colecciones NOESUNAPIPA

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Prohibido su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.

TRAMAS Y SENTIDOS AL EDUCAR EN LAS “OTRAS” CIENCIAS SOCIALES

**Experiencias y reflexiones de cuatro
Universidades Públicas Argentinas:
UNSa, UNC, UBA, UNCUIYO**

Compiladores:

Gabriela Barros

Priscila Mariana Vitto Bustos

Víctor Martín Elgueta

Prólogo

Marta Reinoso

Autoras y Autores

Balada Mónica

Barros Gabriela

Bevacqua Giselle Elizabeth

Carlos Nadia Ivonne

Díaz Herrera Antonella Abigail

Devetac Roald

Durán Ariel Alfredo

Elgueta Víctor Martín

Ficcardi Ana Marcela

Gallardo Celeste

Gilbert Débora Betina Ibarra

Mariana

Lami Liliana

Mastache Anahí

Ortega Portal Cintia Rosalía

Pessino Patricia

Pierri Verónica

Raimondi Cecilia

Reghitto Claudia

Roitman Ana Laura

Rodríguez Yurcic Ana Laura

Rodríguez María Eugenia

Rodríguez Gabriel Humberto

Romero Lucrecia

Soria Gabriela

Secco Carla Nadia

Tabarcache Lucas

Troncoso Laura Tatiana

Ulla Cecilia Blanca

Vara Miguel Ángel Oscar

Valdez Mariana Inés

Vargas Laura

Vitto Bustos Priscila Mariana

Diseño de Tapa y Separadores:

Priscila Mariana Vitto Bustos

Colecciones **NOESUNAPIPA**

Es voluntad de este colectivo dedicar este libro a las didáctas argentinas: Clotilda Yapur, Ana María Zoppi de Cerruti, Gloria Eldestein, Edith Litwin, Marta Souto, Elisa Lucarelli, Alicia Camillioni, Vilma Pruzo, Susana Barco, entre tantas otras.

Índice

	Pág.
Prólogo	01
Reinoso Marta	
Sobre las tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales.	11
Elgueta Víctor Martín	
Capítulo I. Interpelaciones de la docencia como campo laboral	15
Presentación. Elgueta Víctor Martín	17
Historia y configuraciones en el campo de la carrera de Ciencias de la Comunicación.	21
Durán Ariel Alfredo; Soria Gabriela; Vara Miguel Ángel Oscar; Rodríguez Gabriel Humberto; Gilbert Débora Betina; Valdez Mariana Inés	
“Comunicadores a educar”: disputas, demandas y trayectos en torno a la inserción de graduadxs en el campo educativo.	39
Durán Ariel Alfredo; Ibarra Mariana; Gilbert Débora; Carlos Nadia Ivonne; Gallardo Celeste & Tabarcache Lucas	
¿Pensar en el profesorado? Experiencias, ámbitos y desempeños de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en escenarios educativos. El caso de Salta, 2021.	47
Durán Ariel Alfredo; Ortega Portal Cintia Rosalía; Ibarra Mariana; Soria Gabriela; Carlos Nadia Ivonne; Vara Miguel Ángel Oscar	

	Pág.
Cartografía de inserción de egresados del Profesorado en Comunicación Social: utilización de las herramientas digitales en las prácticas docentes.	71
Vargas Laura Delia; Rodríguez María Eugenia; Romero Lucrecia; Ulla Cecilia Blanca	
Algunos aportes en relación a la identidad profesional docente.	85
Rodríguez Yurcic Ana Laura; Balada Mónica; Ficcardi Ana Marcela; Reghitto Claudia; Roitman Ana Laura	
Capítulo II. Caminos en la formación docente en las otras ciencias sociales.	103
Presentación. Vitto Bustos Priscila Mariana	105
“Un viaje de formación entre la Didáctica y la Residencia”. La enseñanza de las ciencias jurídicas.	107
Devetac Roald	
La cátedra Práctica e investigación educativa del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.	125
Pessino Patricia	
Estrategias de enseñanza innovadoras: dinámicas del portafolio y su aporte a la práctica docente.	149
Vargas Laura Delia; Rodríguez María Eugenia; Romero Lucrecia; Ulla Cecilia Blanca & Díaz Herrera Antonella Abigail	

	Pág.
Al-Karaji con el Trinomio. Aportes para una didáctica de las ciencias sociales. Elgueta Víctor Martín	159
Materiales para la mediación en la enseñanza ¿en contextos de pandemia? Mastache Anahí; Bevacqua Giselle Elizabeth; Pierri Verónica; Secco Carla Nadia.	185
Transformando la formación docente en contextos de pandemia. Mastache Anahí; Bevacqua Giselle Elizabeth; Pierri Verónica; Secco Carla Nadia.	203
Capítulo III. Tránsitos de las prácticas docentes en las otras ciencias sociales	221
Presentación. Barros Gabriela	223
Didáctica de la ciudadanía: polilogicidad y síntesis disyuntivas. Mastache Anahí	225
Enseñar a pesar del riesgo. Tensiones y crujiidos en torno a la educación política y ciudadana en Ciencias Sociales. Raimondi Cecilia	247
El encuentro con el estudiante, allí en donde ocurren los hechos. Lami Liliana	259
Los desafíos de llevar la sociología al aula o ¿cómo hacer sociológicos los contenidos escolares? Experiencia de la práctica docente. Troncoso Laura Tatiana	267

¿Qué ves cuando me ves?: prejuicios y estereotipos en el aula.	277
Vitto Bustos Priscila Mariana	
Entretejer lecturas y escrituras como prácticas educativas... también en lo digital.	287
Vitto Bustos Priscila Mariana	
Interpelaciones ciberespaciales a la compleja relación entre educación/ comunicación en contextos de pandemia.	301
Elgueta Víctor Martín	
Autoras y autores de la publicación	361

Prólogo

Al abordar la lectura de “Tramas y sentidos al educar en las Otras Ciencia Sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades públicas argentinas: UNSA, UNC, UBA y UNCUIYO” realicé la opción por resaltar aquellos temas y cuestiones que resonaron en mí con especial significado. Ello implicó renunciar a la descripción de las distintas propuestas que realizan sus autoras/es; tarea que entiendo fue cumplida ampliamente tanto, en la presentación general que hacen editores en forma completa y en cada uno de los capítulos que integran la obra.

Dada la multiplicidad y riqueza de las producciones, estimé pertinente pensarlas y analizarlas como un campo de problemas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, institucionales, históricas, políticas y micropolíticas, epistemológicas, disciplinares... Este pensar está sostenido en el diálogo con editores y autores que nos cuentan sobre su forma de “hacer la didáctica” de las *Otras Ciencias Sociales*. Así, superan los reduccionismos que históricamente -en las etapas fundacionales del campo de las didácticas llamadas especiales en la modernidad-territorializaron el saber y el hacer sobre la enseñanza en disciplinas y prácticas profesionales. Y con ello, se constituyeron en patrimonio de profesores de las *Tradicionales Ciencias Sociales*: Historia y Geografía.

Confieso que no fue una tarea sencilla... puesto que el libro va dando cuenta de formas complejas de analizar y comprender de qué trata lo didáctico, de qué se ocupa la didáctica de las *otras Ciencias Sociales* y cómo se ven a sí mismos los *Didactas Otros* desde sus especificidades disciplinares, trayectorias diversas y miradas singulares y situadas. Como si fuera poco, la producción se despliega territorialmente en distintas localizaciones geográficas e instituciones de pertenencia de quienes integran la *Red (Trama) de Didactas Otros*.

Al producir nuevos modos de demarcar el campo de las teorizaciones y prácticas de enseñanza la expresión

Otras en el título del libro no es una cuestión menor. No en vano hablan y nos hablan de *Otras Ciencias Sociales* y- como correlato- de *Otras Didácticas*. Por una parte, al adjetivar de este modo la producción didáctica respecto a la enseñanza de *Otras Ciencias Sociales* nos indican que tienen algo nuevo o diferente que decir. Por otra parte, la expresión *Otras*, también denota continuación, por lo que me pregunté, ¿*otras*, respecto a qué? Mis comentarios van a girar alrededor de estos sentidos: la continuidad y la novedad.

En la presentación general se pone en evidencia que las diferentes propuestas de autoras/es expresan la necesaria e insoslayable vinculación entre los procesos históricos, culturales, transformaciones en la institución del trabajo y el desarrollo tecnológico en la sociedad neoliberal. Estos sirvieron de marco y pretexto a la implementación de reformas globales en educación que vienen produciéndose desde la década del '90 en el siglo XX. Los cambios y requerimientos que se efectuaron al sistema educativo a partir de esas reformas habían sido exploradas solo tangencialmente. Motivados, además, por la urgencia de incorporar contenidos de “otros” territorios disciplinares que llevaron a la franca inclusión de nuevos contenidos curriculares: de Ciencias Jurídicas, Ciencia Política, Sociología, Administración Pública, Trabajo Social, Comunicación Social, entre otras.

Este proceso tiene como corolario la demanda de profesionales para la enseñanza de tales contenidos. En un principio, es una tarea de la que se encargaron los graduados de las disciplinas en las que se inscriben los nuevos contenidos. Situación que persiste en algunos casos, como ocurre -por ejemplo- en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta. Estas experiencias pioneras, constituyen a mi entender, el sustrato donde germinan diferentes iniciativas en instituciones de nivel superior de nuestro país en las que - progresivamente con el paso del tiempo- dieron lugar a la creación de los profesorados correspondientes en institutos de formación docente y en varias universidades

(con la consecuente pedagogización de los campos disciplinares ya mencionados).

Es una forma de respuesta activa que procura instituir y demarcar un territorio propio y apropiado para las didácticas de las *Otras Ciencias Sociales* y -en simultáneo- constituir espacios y experiencias que oficien de referentes en los procesos de construcción de las identidades profesionales de una *comunidad de prácticos* (Schön, D. 2008)¹ con características distintivas. La búsqueda de respuestas, las exploraciones, los tránsitos y las transiciones instauran un movimiento cuya energía surge del deseo y la necesidad de contar con dispositivos novedosos para la transmisión –entendida aquí en el sentido durkheimniano no como mero trasvasamiento de información sino como una función sustantiva en la institución y continuidad de los grupos sociales y las comunidades- de los nuevos contenidos dando lugar a imaginar y crear *otras configuraciones didácticas en la enseñanza superior* (Litwin E.: 1997)². Para lograrlo decidieron estratégicamente enfrentar el desafío de “desdisciplinar” las tradicionales territorializaciones disciplinarias de la Didáctica de la Ciencias Sociales. Que, en términos de Fernández A. M. (2007)³, se trataría de “desnaturalizar los dominios de objeto instituidos sin por ello invalidar los conocimientos que los mismos han producido y producen”.

Cabe aclarar que es posible inferir de la lectura de los diferentes capítulos -en especial del Capítulo 3- que los autores sostienen una concepción del “quehacer didáctico” como *trabajo vivo* (Dejours, Ch.: 2013)⁴ en tanto

¹ Schön, Alan Donald (2008) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

² Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós.

³ Fernández, Ana María (2008) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, pp. 28-29. Buenos Aires. Biblos.

⁴ Dejours, Christophe (2013) *Trabajo vivo. Trabajo y emancipación*. Tomo II. Buenos Aires CF. Topía.

producción deseante (Barembilit, G.: 1984)⁵ por lo cual la transmisión en las situaciones de educar y formar tiene el sentido de tránsito, viaje, búsqueda, encuentro, proceso. Todos dejan ver su preocupación por realizar prácticas pertinentes a los destinatarios y a los contextos donde acontece la enseñanza. En su búsqueda de buenas respuestas para una buena enseñanza van construyendo un hacer con fundamento epistemológico, antropológico y pedagógico sobre las otras didácticas y en paralelo, *instituyendo identidades y prácticas* (Landesmann, Hickman y Parra. 2009)⁶. Las nuevas configuraciones identitarias los muestran semejantes y diferentes entre sí. Sobre la base de una larga tradición-de la que no reniegan-y de cara a ella, reconocen sus aportes realizando cuestionamientos en la construcción/búsqueda de una nueva y distintiva identidad que albergue lo común y lo diferente, lo histórico y lo nuevo.

En consecuencia, al interrogarse sobre sus prácticas, sobre lo que efectivamente hacen en las situaciones de enseñanza, apunta a una dimensión sustantiva del campo didáctico en tanto campo de teorizaciones y prácticas; no como saber especulativo sino como saber proceso que laboriosamente construyen y deconstruyen desde miradas múltiples y críticas a partir del análisis de prácticas situadas.

No cabe duda que los integrantes del *grupo/red* actúan con firmeza reclamando ser reconocidos en sus especificidades, disputando honestamente territorios que consideran propios, explorando creativamente más allá de la línea fronteriza establecida por la tradición. Cartografían sus recorridos, planifican sus itinerarios. Son creativos más no erráticos. Esto les permitió descubrir e incluso anticipar puntos de encuentro.

⁵ Barembilit, Gregorio (1984) *O inconsciente Institucional*. Mesa Redonda III: Articulações Crítico- Produtivas entre Intervenção Individual, Grupal e Institucional, pp. 99-135. Rio de Janeiro. Vozes.

⁶ Landesmann, Monique; Hickman, Hortencia; Parra, Gustavo (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*.

Recupero en este punto la metáfora de la “trama” a la que alude el título del libro pues hace posible visibilizar y poner en valor los múltiples entrecruzamientos sin por ello dejar de respetar las autonomías y los distintos niveles de avance y desarrollo en las organizaciones de pertenencia. Les reconozco el importante logro de haber instituido un *espacio institucional* (Kaës, R.: 2004)⁷ configurado y configurándose en una red de relaciones y vínculos. Espacio de representaciones e imaginarios poderosos que han tenido la capacidad de movilizar colectivamente a los didactas *Otros*, más allá de las difíciles condiciones del contexto socio-político y educativo de las últimas décadas e incluso -aún a pesar ellas- en la situación de crisis que vivimos desde 2020 por la pandemia COVID19.

Esto puede ser explicado- en este caso particular- por la noción de transversalidad institucional, por los múltiples atravesamientos complementarios y colaborativos. Y así, ser una muestra de cómo “...los instituyentes organizantes, instituidos organizados, que integran una sociedad o colectivo, no actúan por separado, sino potenciándose mutuamente en sus respectivas implicaciones. Ese conjunto constituye la red o malla social en la cual cada uno actúa en el otro, por el otro, junto con el otro...” (Barembliitt, G.: 1992)⁸.

Conozco a varios de las/es/os autoras/es desde hace mucho tiempo en otras circunstancias y proyectos. Reencontrarme con ellas/es/os es una experiencia feliz. También agradezco la invitación a la reunión de planificación del evento de presentación del libro, porque además de la confianza dispensada, me permitió poner rostros a nombres de colegas que no conocía personalmente. La reunión realizada en abril de este año (2022), fue breve pero intensa, motivo de satisfacción y tranquilizante para mí. Me permitió validar comentarios y

⁷ Kaës, René: “Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos”. *Psicoanálisis*, APdeBA Vol. XXVI N° 3, 2004, pp. 655-656.

⁸Barembliitt, Gregorio (1992) *Compendio de Análise Institucional e outras correntes*, p. 40. Río de Janeiro. Rosa dos Tempos.

conjeturas que fui apuntando en mi primera lectura del libro, que -aclaro- se resiste a una lectura lineal. Comparto la idea de que el texto constituye un conjunto de *conceptualizaciones polimorfas*, flexibles, abiertas a la interpretación crítica y a la posibilidad de metamorfosear, por el hecho de estar siendo, de no ser un producto acabado. Al igual que los autores/as, pude sentir *la tensión, la oscuridad, el entusiasmo, la duda, el deseo de ver más claro y de saber más*. Entiendo con ellos -sus esfuerzos genealógicos e historizantes lo confirman- que los *didactas* Otros de las Ciencias Sociales son tal como se definieron así mismos en la reunión de abril, a saber: *resultado inexorable de la formación adquirida y de la experiencia vivida*. De modo que se reconocen herederos –más o menos conscientes- de la tradición didáctica. Forman parte de un largo linaje. Sujetos que se inscriben en la serie de las generaciones de la profesión docente y de la cultura del oficio de enseñantes/formadores. Ello supone reconocerse en los antecedentes teóricos, en la historia de las prácticas para procesar a partir de eso y reinventar generando pedagogías y didácticas alternativas (Reinoso, M.: 2011, 2013)^{9 10}.

Cerrando la reunión manifestaron que trabajan en la producción de *saberes que se interrogan sobre su génesis y sus formas de circulación*, dejando ver su compromiso respecto a políticas de producción y distribución del conocimiento. Puedo conjeturar, sin temor a equivocarme, que van a lograr en gran medida su aspiración de *ver más claro, de saber más* sobre la didáctica de las *Otras Ciencias Sociales*, pues están

⁹Reinoso, Marta (2011) Acerca de los procesos de construcción de las identidades profesionales. Preocupaciones y debates actuales. El caso de los trabajadores del Trabajo Social en Santa Cruz. Conferencia en la presentación del Libro de Reinoso, M. y Jaremchuk, D. (2010) *El Trabajo Social en Santa Cruz Historia, profesión y configuraciones identitarias en el proceso evolutivo del campo profesional*. Río Gallegos. Ed. UNPA – PAIPA. 17° Feria Provincial del Libro, Río Gallegos junio de 2011.

¹⁰ Reinoso, Marta (2013) *Supervisores. La Institución/Organización de las funciones supervisivas en el campo de la Educación*, pp. 99-101. Río Gallegos. Ed.UNPA

empeñados en construir una didáctica con fundamento pedagógico en tanto configuración -siempre compleja- de una serie de normas, principios, reglas y estrategias que conformen una real cultura del "oficio de enseñar" para todos los docentes del nivel superior... y no como patrimonio exclusivo de los pedagogos. Dos cuestiones adquieren relevancia en esta empresa:

- a) la importancia de utilizar la propia experiencia como analizador y medio para clarificar el conocimiento de sus teorías, creencias y valores pedagógicos y didácticos;
- b) la convicción de evitar posturas reduccionistas y dogmáticas al admitir como condición la co-producción, la múltiple perspectiva en la construcción de "saberes alterados" por la presencia del otro, por la alteridad.

Para tal fin pensaron y un plan de trabajo del que destaco los siguientes puntos:

- 1- la adopción de una perspectiva sobre el pensamiento y la comprensión que hace base en la comunicación y en las relaciones humanas, una apelación al humanismo, a la dimensión humana de la didáctica como práctica social; construyendo "conocimiento compartido" a través de la actividad y el discurso conjuntos (Edwards y Mercer: 1994)¹¹.
- 2- Trabajan en la construcción de un campo de significaciones, concepciones y relevancias compartidas.
- 3- Trabajan unos con otros en el esfuerzo de realizar una socialización cognitiva: el libro es un ejemplo de ello.
- 4- Sostienen la continuidad en las interacciones – en este momento el grupo ya está trabajando

¹¹ Edwards, Derek y Neil, Mercer (1994) El conocimiento compartido. Barcelona. Paidós.

para la edición del tomo 2 de Tramas y sentidos-Recordemos que, para los interaccionistas, la continuidad es una característica del contexto y es también contexto al desarrollarse en el curso del tiempo en el proceso de intercambio y acción conjunta a la que hice referencia. Existe en tanto memoria e intención compartidas sobre las concepciones, supuestos y creencias de los integrantes de la red de los *didactas* Otros acerca de lo que se dice y se hace; acerca de su importancia, del sentido de los intercambios y adónde se va (Reinoso, M.: 2018)¹².

Desde este punto de vista, la perspectiva múltiple, los intercambios entre las disciplinas pueden concebirse como un proceso y una filosofía de trabajo. La estrategia llevada a cabo parece haber resultado eficaz para contrarrestar los efectos de la *dinámica de la descolectivización* o de *re individualización* a la que se refiere Robert Castell: 2012, 22-26)¹³ en su maravillosa obra titulada “El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protección y el estatuto del individuo”.

Para finalizar debo decir que he recibido con beneplácito el primer libro del grupo que *Educa y Forma en OTRAS Ciencias Sociales*. Podemos observar que en él una autoría que apela a su derecho profesoral de hacerlo desde didácticas pertinentes. Esta disponibilidad para asumir tamaña empresa adquiere relevancia si consideramos que, desde el inicio de la era de las reformas educativas ambiciosas fuimos testigos de la retracción y desplazamiento del campo didáctico reemplazado por el énfasis puesto en la teoría curricular, en el análisis político

¹² Reinoso, Marta (2018) Diferentes y solidarios. Convivir y producir en un equipo interdisciplinario. Conferencia de Apertura de la 1° Reunión Científica del Grupo Interdisciplinario en Análisis Institucional de Prácticas Sociales y Pedagogías Alternativas (GIAI). Noviembre 15/18, Río Gallegos.

¹³ Castell, Robert (2012) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protección y el estatuto del individuo*, pp.22-26. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

de las reformas, etc. Con su paciente trabajo autoras y autores reivindican una de las tradiciones más valoradas en la formación de los docentes latinoamericanos, no para reproducirla acríticamente sino para pensarla, hablar sobre ella y hacerla cotidianamente renovándola, incorporando el lenguaje itinerante de las diferencias.

Celebro que esta obra se haya publicado y auspicio éxitos y un merecido reconocimiento para cada involucrada/e/o en su edición. A potenciales lectores docentes y estudiantes del nivel superior: les invito a la aventura de recorrerla, a dejarse “tocar” por las historias y las experiencias narradas, a sorprenderse por la creatividad de las respuestas con las que van sorteando los problemas, a ensayar y experimentar sin temor a equivocarse, a debatir las conceptualizaciones poniéndolas en diálogo y discusión para que el viaje no se termine y la trama se mantenga viva y vivificante para todos los que nos ocupamos del oficio de enseñar... y -a través de cada formador/a- llegue a sus principales destinatarios: nuestras/es/os estudiantes, mejorando la calidad sustantiva e instrumental de las prácticas de enseñanza con: principios de equidad y *justicia educativa*, un enfoque desde donde discutir la relación de la educación y la sociedad y de cómo la educación desde una perspectiva política reproduce o combate las desigualdades sociales.

Marta S. Reinoso
Río Gallegos, 11 de mayo de 2022

Sobre las tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales

La Ley Federal de Educación -sancionada en 1993- introdujo como novedad la regulación nacional del ejercicio docente en el nivel secundario¹. Y con ello, quienes tenían titulación de profesorado empezaron a tener prioridad para ocupar los puestos de trabajo docente sobre otras titulaciones tales como licenciaturas y tecnicaturas. Por otro lado, la introducción de cambios curriculares en las Modalidades del Polimodal y Técnica comunes y de jóvenes y adultos implementaron espacios curriculares y contenidos escolares vinculados a las “otras” ciencias sociales diferentes a las tradicionalmente instituidas como Historia y Geografía².

En este contexto, hicieron su aparición carreras de profesorados para egresados de licenciaturas en las “otras” ciencias sociales a lo largo del país³. Profesorados

¹ Al proponer una nueva estructura del sistema educativo con Educación General Básica (EGB) y Polimodal ante una expansión de la obligatoriedad comprendida entre la sala de 5 de Educación Inicial hasta lo que había sido el segundo año del secundario tradicional (9° año). Esto generó una segmentación del sistema educativo nacional. Es decir, algunas jurisdicciones secundarizaron el Tercer Ciclo de la EGB completo (7°, 8° y 9° años), otras mantuvieron 7° año primarizado y en algunas jurisdicciones convivieron por algún tiempo ambos modelos.

² Por “otras” ciencias sociales no referimos –específicamente- a Sociología, Ciencia Política, Administración Pública, Trabajo Social, Comunicación Social, Ciencias Jurídicas y –en sentido amplio- a todas aquellas diferentes de Historia y Geografía que han tenido tradicionalmente una preeminencia singular en propuestas formativas con la consolidación de un Curriculum Humanista en todos los niveles de sistemas educativos modernos desde principios del siglo XIX.

³ Se implementaron ciclos formativos de una duración entre 1 y medio a dos años para egresados universitarios. Con el paso del tiempo, algunas universidades implementaron (o están en proceso de hacerlo) carreras de profesorado articulada con las de licenciaturas de las “otras” ciencias sociales de acuerdo a la demanda del estudiantado y de los sistemas educativos de cada jurisdicción.

en Ciencia Política y Administración Pública, Sociología, Trabajo Social, Comunicación Social, Ciencias Jurídicas, Antropología... entre otras. Fenómeno que se intensificó y complejizó en cada jurisdicción con la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario con La Ley de Educación Nacional en 2006 y el cambio curricular que conllevó: Bachilleratos para el sistema común y de jóvenes y adultos y Escuelas Técnicas.

A casi 30 años de estas reformas educativas en Argentina surge esta publicación colectiva que hace foco en los modos en que las “otras” ciencias sociales se han configurado como contenidos escolares, trayectos formativos, formación docente, espacios curriculares, espacios de inserción laboral, identidades profesionales, acervo didáctico-pedagógico específico... en la experiencia y prácticas educativas del **Profesorado en Comunicación Social** de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, el **Profesorado en Ciencias Jurídicas** de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, los **Profesorados en Ciencia Política y Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación Social** de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo y la de la **inserción en el campo educativo de egresados de la Licenciatura en Comunicación Social** de la Facultad de Humanidades⁴ de la Universidad Nacional de Salta.

Esta publicación es un entramado organizado en tres capítulos que problematizan el sentido de formar y educar en las “otras” ciencias sociales.

⁴ Facultad de Humanidades de la UNSa que está estudiando la viabilidad de implementación de un profesorado en Comunicación Social para los egresados de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social.

En el primero, se reúnen artículos que reflexionan en torno a la experiencia educativa como campo laboral de profesionales y egresados que no tuvieron como primera opción laboral el ejercicio docente. Desde esa experiencia la docencia interpela a las propias carreras de licenciatura: sus regulaciones laborales; sus alcances epistemológicos; la deontología e identidad profesional; la capacidad de colegiación para regular su práctica profesional; las posibilidades de hacer carrera en la intersección de distintos nichos laborales y campos disciplinares; el acervo formativo heredado y sus secretos de oficio; el desarrollo económico, social, político y cultural de cada región del país y su proyección a corto – mediano – largo plazo... Y las políticas universitarias nacionales y públicas, sus egresados, sus docentes y propios problemas en ese entramado de sentidos complejo.

En el segundo, se recorren algunos caminos trazados por la experiencia de formación docente en las “otras” ciencias sociales en tres universidades que han implementado la carrera de profesorado. Y lo hacen a través de los senderos que trazan las cátedras que se avocan a la educación en las “otras” ciencias sociales desde las didácticas específicas, prácticas profesionales docentes y la organización de las prácticas docentes de residencias. Además, en algunos casos, nos comparten sus experiencias sostenidas en forma remota y virtual durante el contexto de pandemia entre 2020 y 2021. Así, el segundo capítulo reúne prácticas formativas de cátedras de la formación docente en las “otras” ciencias sociales en tres universidades nacionales argentinas.

Y en el tercero, se atesoran reflexiones sobre prácticas docente en las “otras” ciencias sociales transitadas en los sistemas educativos de CABA, Buenos Aires y el Gran Mendoza. Tránsitos con la ciencia política y jurídica en torno a la construcción de ciudadanía y el

derecho... Tránsitos por espacios de memoria y del ejercicio político legislativo en sus propios escenarios sociales... Tránsitos docentes en espacios curriculares de disciplinas próximas a las concurridas habitualmente en las carreras de licenciatura y profesorado... Tránsitos en el devenir histórico de la configuración de la relación de “otras” ciencias sociales con la educación.

Así, interpelaciones-caminos-tránsitos sobre el hecho de educar en las “otras” ciencias sociales se presenta en algunas de sus tramas y sentidos convocados por los artículos que componen esta obra. Y no como un tejido finalizado, sino como una invitación a seguir hilvanando y tejiendo otras tramas de sentidos que nos permitan comprender, interrogar y analizar la compleja experiencia de educar en las “otras” ciencias sociales en la diversidad de paisajes educativos, sociales, políticos y culturales de nuestro país.

Mendoza, 18 de febrero de 2022
Víctor Martín Elgueta



Capítulo I

INTERPELACIONES DE LA DOCENCIA COMO CAMPO LABORAL

Capítulo 1.

Interpelaciones de la docencia como campo laboral

Presentación

Elgueta Víctor Martín

Los cinco artículos que componen este capítulo tienen la preocupación sobre la incidencia de un hecho irrefutable: un alto porcentaje de las/os egresadas/os de licenciaturas universitarias en las “otras” ciencias sociales (ciencia política y administración pública, sociología, trabajo social, comunicación social, ciencias jurídicas¹) tienen una **inserción laboral en el campo educativo**: informal y/o formal en los distintos niveles de los sistemas educativos de Salta, Córdoba, Mendoza, Buenos Aires y CABA. Por otro lado, el ejercicio docente está fuertemente regulado para los niveles secundarios jurisdiccionales ofreciendo ventajas a quienes poseen titulaciones de profesorado, mientras los niveles superiores (nacionales y jurisdiccionales –institutos superiores²–) se atienen a otras regulaciones de tipo singulares y particulares que varía de acuerdo a cada caso. Sin embargo, los trabajos presentados, nos advierten que es cada vez más el nivel superior (en ambos subsistemas) donde se insertan laboralmente como docente quienes egresan.

En este capítulo, los **paisajes sociales de inserción laboral docente de egresadas/os universitarias/os**

¹ Los artículos de otros capítulos referidos a la UBA nos confirman lo mismo ocurre con Ciencias Jurídicas en CABA y Buenos Aires. Razón por las que mencionamos esas jurisdicciones que no están reflejadas en los artículos de este capítulo.

² Optamos por esta denominación para dar cuenta del subsistema de nivel superior sostenido por las jurisdicciones que ofrecen carreras de titulación de profesorado, tecnicaturas y postitulaciones posteriores a titulaciones de nivel superior. En algunos casos, las jurisdicciones optan por una organización en universidades provinciales y en otras por un subsistema de nivel superior integrado por institutos con diferente grado de autonomía de gestión. A dicho subsistema lo integran –a la vez– instituciones de gestión pública y privada que complejizan la situación.

refieren a las áreas metropolitanas de Salta, Córdoba y Mendoza a través de los trabajos de tres equipos de las universidades nacionales de UNSa, UNC y UNCUIYO que tienen algunas particularidades que conviene caracterizar:

- ✓ **Facultad de Humanidades de UNSa** ofrece la carrera de licenciatura en Comunicación Social desde 2006 (antecedentes de tecnicatura desde 1997 y licenciatura en 2001 en sede Tartagal).
- ✓ **Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNC** posee la carrera de Ciclo de Profesorado desde 2011 y está destinado a egresadas/os de carreras de tecnicaturas (desde 1978) y licenciatura (1978) en Comunicación Social.
- ✓ **Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUIYO** posee la carrera de Ciclo de Profesorado desde 2003³ y está destinado a cuatro carreras de licenciatura: Ciencia Política y Administración Pública (desde 1968), Sociología (1968), Trabajo Social (1972) y Comunicación Social (1985).

Otro rasgo en común, es que los cinco artículos se han construido a partir de un **diálogo sostenido con egresadas/os** a través de distintos dispositivos metodológicos: encuestas, entrevistas grupales, entrevistas, base de datos personales e institucionales. Sin embargo, en Salta las/os interlocutoras/es son egresadas/os de licenciatura, en Córdoba son egresadas/os de profesorado con titulaciones de licenciatura y/o tecnicatura previa. Y en ambas provincias las “otras” ciencias sociales refieren a Comunicación Social. Y, en Mendoza, la convocatoria estuvo centrada en quienes tenían ejercicio docente tanto con titulación de licenciatura como de profesorado (o estaban transitando dicha formación) y las “otras” ciencias sociales se amplían a: Ciencia Política y Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación Social. En este marco,

³ En 1975 tuvo una carrera de Profesorado en Ciencias Sociales que se cerró durante la dictadura.

distintas preocupaciones interpelan a autoras y autores de este capítulo.

El equipo de Salta centra el análisis en las posibilidades institucionales de generar una propuesta de formación de **profesorado** para una carrera de licenciatura en Comunicación Social relativamente nueva (primeros egresos en 2011) y en una jurisdicción donde no ha sido una opción en las reformas curriculares del nivel secundario la oferta de bachillerato en Comunicación Social. A lo que se suma que en el sistema educativo salteño no se registre una gran cantidad ni variedad de espacios curriculares propios de Comunicación Social.

El equipo de Córdoba, dialoga con egresados de profesorado de Comunicación Social con el propósito de **cartografiar los ámbitos de inserción docente**, problematizar la docencia como campo laboral de comunicadoras/es en la confluencia entre la comunicación/educación (entre ellas la inserción en espacios curriculares que no son propios de la Comunicación Social como la Lengua y la Literatura) y ante la emergencia de las problemáticas y cuestiones que suscitan las nuevas tecnologías de la comunicación e información contemporáneas en el ámbito educativo.

Y el equipo de Mendoza, se cuestiona sobre la **identidad profesional docente** en una confluencia compleja de saberes y prácticas que puede asociarse a la metáfora de un edredón defectuosamente entretejido. Así, es necesario entramar la identidad profesional con la institución del trabajo, las propias afiliaciones disciplinares, las subjetividades biográficas, la relación con el saber, las regulaciones socio-laborales de campo y la incidencia de lo institucional en cada inscripción particular.

En todos los casos, la experiencia laboral docente interpela la formación de las carreras previas de licenciatura, las expectativas personales al inicio de la formación sobre la futura inserción laboral, el propio campo de inserción laboral en tanto licenciadas/os y sus regulaciones, la propia identidad profesional y el alcance de los saberes disciplinares delimitados como propios de cada carrera.

Historia y configuraciones en el campo de la carrera de Ciencias de la Comunicación

Duran Ariel Alfredo, Soria Gabriela, Vara Oscar
Miguel Ángel, Rodríguez Gabriel Humberto,
Gilbert Débora Betina & Mariana Inés Valdez

Nuestra universidad, anhelos y perspectiva

La carrera de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación da inicio de su oferta educativa en el año 2006 con el Plan de Estudio 2005 (Res. C.S. N°355/05). Transcurrido poco tiempo de su implementación se realizan modificaciones en dicho Plan de Estudio debido a observaciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en relación a las Orientaciones del Título a otorgar, elevándose las modificatorias aprobadas por Res. H.N° 061-06, y posterior aprobación del Plan de Estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con Res. C.S N° 362/06, estableciéndose que el licenciado en Ciencias de la Comunicación está capacitado para ejercer tareas relacionadas a los siguientes ámbitos¹: Medios Masivos de Comunicación, Comunicación Institucional y Comunicación Comunitaria y Alternativa.

Antecedentes

Sede Regional Tartagal

En 1997, se crea en la Sede Regional Tartagal la Carrera de Técnico en Comunicación Social, la misma

¹ El "Plan de Estudio" (Res. C.S. N° 355/05) establecía tres orientaciones: Orientación en Periodismo, Orientación en Comunicación Institucional y Orientación en Comunicación Comunitaria y Alternativa. Luego de las observaciones realizadas por el Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología en relación a las orientaciones del título se presenta un anteproyecto con las modificaciones sugeridas por el Ministerio ante el Consejo Directivo (Res. H. N° 061-06), en la que se destaca "Alcance del Título" haciendo mención de "Ámbitos" y no de "Orientaciones" para evitar confusiones en la emisión del Título. Posterior ratificación de las modificaciones ante el Consejo Superior quedando aprobado el Plan de Estudio por Res. C.S N° 362/06.

formaba parte de las alternativas que se presentaron en un contexto vulnerable ante el escaso repertorio de carreras ofrecidas en el norte salteño –sobre todo en relación a la cantidad de jóvenes que no contaban con recursos para acceder a estudios superiores en otro lugar - y el desmedro socioeconómico provocado por la política neoliberal introducida a principio de los `90 en la Argentina – desocupación, privatizaciones, desmonte, entre otros). De esta manera, la carrera se ofreció como una instancia que permitió a los jóvenes y adultos de la región realizar una formación profesional universitaria en un tiempo y lugar pluricultural-étnico y plurilingüe cercano a las fronteras de Bolivia y Paraguay.

El Plan de Estudio de la Carrera de Tecnicatura propuso “la formación de una actitud crítica tanto en el emisor como en el perceptor de los mensajes, actitud crítica que afianza los procesos de democratización socio-cultural a través de la participación consciente, responsable y creativa de los sujetos en los proyectos de desarrollo comunitario”². Partiendo, desde el plano discursivo, se connota una mirada tradicional de la comunicación, pero tal vez eran en esos momentos los frentes, los paradigmas que permitían su inserción institucional, aunque se buscaron los intersticios que provocarían una mirada crítica, democrática y participativa en relación a las problemáticas del entorno local.

La carrera pasó por varias instancias. Nació como una carrera a término por tres años, contando con una planta docente conformada con cargos temporarios, lo que definió una situación laboral de precariedad –para los profesores- por la inestabilidad que conlleva lo “temporario” y una situación de permanente incertidumbre –para los estudiantes- que dudaban respecto a la posibilidad de continuidad de sus estudios (Lizondo, 2017)

En el año 2001, por Res CS 273/2000, se crea la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social, que se articula con el trayecto de Tecnicatura. En el año 2003 y 2004 no se abrieron las inscripciones, por lo cual la

² Plan de estudios 1996. Técnico Universitario en Comunicación Social

matrícula decayó. Este acontecimiento generó una expresión instituyente de muchos interesados e interesadas en mantener y sostener la Tecnicatura, más aun, por el reconocimiento y el accionar que había generado en la zona. De esta manera se produjo su reapertura en el año 2005 como carrera permanente de la Sede Tartagal, con la reformulación del Plan de Estudios de la Tecnicatura y la continuidad de la Licenciatura.

En la actualidad la carrera de Ciencias de la Comunicación Social, ha construido en sus prácticas y proyectos un perfil desde lo comunitario, expresión más saliente en el trabajo de extensión y voluntariado, con el convencimiento político de democratizar las voces de los que históricamente fueron callados, con la fundación de la Radio Comunitaria “La Voz Indígena”. También los y las egresados/as se desempeñan en diferentes espacios profesionales: en instituciones públicas, privadas, en empresas, como también en organizaciones del tercer sector y en medios de comunicación.

La carrera en Salta

La creación de la carrera de Comunicación en la ciudad de Salta, fue en su proyecto fundacional, una propuesta que debía pensar e incluir las necesidades de un contexto regional donde conviven doce comunidades originarias, con el resto de los salteños y migrantes de países limítrofes. Tal como lo expresan Alejandra Cebrelli y Victor Arancibia (2015) “este diseño obligó a considerar la pluralidad de miradas, los modos de interacción, las maneras de vivir y entender el mundo. En este sentido, se debió realizar un esfuerzo de imaginación epistemológica pero también de imaginación democrática (De Sousa Santos, 2012) sobre si se entiende a la comunicación como un derecho que habilita al ejercicio de otros derechos de ciudadanía (Uranga, 2011)”.

Durante los primeros meses del año 2006, la carrera se pone en funcionamiento, gracias al aporte y colaboración de docentes de otras carreras de la Facultad

de Humanidades. A la fecha, aún se dictan por extensión de funciones, varias materias desde el campo de las Letras, la Antropología, Historia y la Educación. Este aporte de las diferentes áreas disciplinares, además contribuye a la consolidación de las variadas miradas teórico epistemológicas que ampliarían la propia mirada crítica que se busca en el estudiante de la carrera, para abordar este paisaje tan diverso en el cual se inscribe.

En ese primer año de cursado de la carrera, se inscribieron alrededor de mil doscientos estudiantes y asistieron efectivamente, alrededor de setecientos. De esa manera y con esta numerosa matrícula, el planteo inicial de la necesidad de la creación de una carrera de Comunicación en la ciudad de Salta, aun existiendo en la región tres cercanas: en Tartagal, Jujuy y Tucumán, dio cuenta de la demanda de la misma por parte de los potenciales estudiantes que no habían podido acceder a estas otras tres opciones.

Atendiendo a las representaciones que circulan y se generan desde el exterior del campo académico, podemos observar que en muchas ocasiones los perfiles más acostumbrados ante la escucha del “comunicador” se inscriben en los medios masivos de comunicación, comprendiendo esta beta a un profesional inclinado hacia aspectos concernientes a las distintas ramas del periodismo y la publicidad.³ De esta manera surgen problematizaciones e interrogantes acerca de los motivos de esa asociación del campo comunicacional con la orientación exclusivamente mediática. Un posible ensayo de respuesta se podría deber a que estas dos disciplinas (periodismo y publicidad) poseen una larga tradición de oficio y los posibles empleadores y los espacios de trabajo se encuentran medianamente configurados dentro de un pensamiento general, alimentado paradójicamente, por los mismos medios de comunicación. Si bien estas representaciones corresponden a posibles especificidades

³ Luciana E. Virgilio. Tesina De Grado: "Representaciones de la práctica profesional: Residencias Interdisciplinarias en Educación para la Salud". Universidad de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Sociales.

del futuro comunicador, su campo de desempeño no se reduce únicamente a estos dos, resultando necesario el dialogo con “otras miradas” que comprenden el campo de la comunicación, con ello nos referimos al institucional, educativo, social y cultural.

El Plan de Estudio de la carrera (2005) define al “Perfil del Egresado” de la siguiente manera:

“El Licenciado en Ciencias de la Comunicación se formará para la realización de tareas vinculadas a la producción de textualidades mediáticas tanto gráficas como audiovisuales. Asimismo, se preparará para el desarrollo de tareas de investigación que vinculen las problemáticas específicamente mediáticas con los que surjan de lo social de acuerdo a las diferentes circunstancias socio-históricas, de esta manera podrá ejercer su rol de manera crítica buscando realizar un aporte fundamental a la sociedad a la que pertenece.

El egresado estará capacitado para desempeñarse adecuadamente de acuerdo con el rol y con el perfil del medio en el que desarrolle su actividad, siendo capaz de producir e interpretar creativa y críticamente diferentes textos mediáticos. Por otra parte, el graduado podrá desempeñarse de acuerdo con el rol y con el perfil de cada una de las instituciones y organizaciones tanto públicas como privadas en las que desarrolle su actividad, siendo capaz de producir e interpretar creativa y críticamente diferentes textos requeridos por las instituciones. Asimismo, el licenciado estará capacitado para planificar, implementar y evaluar políticas y proyectos de comunicación tanto en distintas instituciones, organizaciones y medios de comunicación alternativos del ámbito público y/o privado como en diferentes territorios (barrios, municipios, regiones, comunidades aborígenes, entre otros). Finalmente, podrá implementar y dirigir proyectos de investigación en el campo de las comunicaciones sociales, del análisis institucional y organizacional o en el ámbito de la comunicación comunitaria y alternativa”⁴.

⁴ Ídem. Plan de Estudio.

El Plan de Estudio no prevé titularización de Profesor en Ciencias de la Comunicación, ni un trayecto pedagógico didáctico que posibilite la inserción de los estudiantes en el Sistema Educativo en general y en el Nivel Secundario en particular, pero la demanda a partir de distintos proyectos jurisdiccionales o nacionales han permitido que estudiantes y egresados estén insertos/involucrados con actividades educativas.

Desde el conocimiento que tenemos han surgido proyectos de Voluntariado, dependientes de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Uno de los proyectos en los que hemos trabajado fue “Educación y Comunicación en la era de Redes” que focalizo tres Colegios Secundarios a través de tres talleres de capacitación (de alfabetización digital, de radio y de dinámica básica) en software específico para estudiantes y docentes, tendiente a la incorporación de las netbooks como herramienta de enseñanza y de aprendizajes para promover la igualdad de oportunidades para los jóvenes de las escuelas secundarias, lo que permitió reducir la brecha digital, además de incorporar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

También vienen trabajando estudiantes de la carrera en diferentes espacios educativos a través de los Centros de Actividades Juveniles en Colegios Secundarios de Salta Capital promoviendo actividades socioculturales, ambientales, culturales y artísticas desde una perspectiva comunicativa. Algunas actividades hacen foco a las problemáticas situacionales del contexto, mientras otras tienen correlatos con los propósitos institucionales del colegio, como por ejemplo: las radios escolares.

En menor grado, devenidos de las relaciones con Ciencias de la Educación hemos participado en algunos Proyectos de Mejoras Institucionales (PMI) en Colegios Rurales, trabajando cuestiones de interculturalidad, derechos de Pueblos Originarios, género, diagnósticos institucionales, albergue, entre otros.

Por último, a través de algunos comentarios de estudiantes y/o graduados sabemos que están

incursionando en Colegios Privados Secundarios y en algunas instituciones de Nivel Superior dictando asignaturas o talleres de computación, informática, entre otras. No poseemos registro de graduados que se desempeñen al interior de espacios curriculares, pero si conocemos de algunas inquietudes de hacerlo.

Si bien existen experiencias relacionadas en el campo escolar y/o educativo, no siempre se encuentran institucionalizadas en el Sistema Educativo, ya que son actividades que perduran durante un breve o mediano tiempo o se mantienen hasta que el financiamiento de los proyectos perdure.

Esto se debe a que la Jurisdicción de Salta no ha optado la modalidad en Comunicación en su Ley de educación, afectando las oportunidades y posibilidades de los egresados en Ciencias de la Comunicación de incorporarse a la docencia.

Otro de los posibles factores de incidencia en el interés en la docencia por parte de los alumnos avanzados y egresados de la carrera, se inscribe en la propia práctica docente que realizan al adscribirse como estudiantes a las cátedras, o también en la participación como tutores en el curso de ingreso⁵ de alumnos universitarios a las diferentes carreras de la Facultad de Humanidades.

Esta experiencia docente, motiva a los egresados a continuar en el ámbito académico, si las posibilidades de vacancia así lo permiten. Caso contrario, han encontrado la posibilidad de insertarse laboralmente en el nivel medio privado, o en algunos terciarios de la provincia, desempeñándose como docentes interinos o suplentes. Sin embargo, la dificultad que conlleva esta práctica, se

⁵ El CPriUn, es el Curso Preparatorio para el Ingreso a la Universidad Nacional de Salta, el cual no es obligatorio y se dicta en las distintas facultades de la Universidad Nacional de Salta, haciendo hincapié en los contenidos mínimos establecidos por la Comisión de Ingreso, a través de los proyectos propuestos por cada carrera. En este sentido, además, se establece un equipo de trabajo que desempeñará sus tareas entre los meses de febrero y marzo, cargos a los cuales se accede mediante concursos de antecedentes, tanto para docentes, como para estudiantes tutores.

manifiesta al momento de poder acceder a los puntajes requeridos ante la junta de calificación del Ministerio de Educación de Salta, dado que cualquier otro título de profesorado, posee mayor puntaje que el obtenido en la licenciatura.

De los estudiantes que cursan la carrera

A partir de las experiencias formativas iniciadas en el año 2007 hasta la actualidad podemos observar diversas características de los grupos de estudiantes:

- El rango de edad oscila generalmente entre los 19 y los 23 años;
- También asisten estudiantes mayores de 30 años – en un menor número- que se encuentran trabajando en el campo de las comunicaciones o buscan la beta comunicativa al interior de las instituciones donde se desempeñan laboralmente.
- El 20% de los estudiantes que asisten provienen del interior de la provincia (Metán, Anta, Orán y del Valle de Lerma, entre otras) y de la provincia vecina de Jujuy, especialmente del Ramal jujeño: Fraile Pintado, Perico, San Pedro, Ledesma, etc. El porcentaje restante provienen de diferentes zonas de Salta Capital. Asimismo, la mayoría residen con sus padres y hermanos y/o con tíos y/o abuelos;
- El 90% de los estudiantes son solteros, y sólo un 20 % trabajan; no necesariamente en ámbitos vinculados a la carrera elegida.
- Han cursado estudiantes pertenecientes a comunidades originarias de nuestra provincia, como por ejemplo: Estudiantes de las comunidades de Wichi.
- Otro perfil de estudiante que accede a la carrera, pero bajo la modalidad libre, es el conscripto del Penal de Villa las Rosas. La carrera, bajo el convenio firmado con la Universidad Nacional de Salta y esta unidad carcelaria (Res. R. N°1257/06),

se dicta en contexto de encierro y, en la actualidad, hay dos estudiantes que ya se encuentran en la instancia final de cursado, elaborando su tesis de licenciatura. Esta acción conjunta entre la Universidad y el Ministerio de Seguridad de la provincia de Salta, reafirmó el paradigma comunicacional en el cual se asientan los principios de la carrera de Ciencias de la Comunicación, que entiende a la misma como un derecho que habilita al acceso y ejercicio de otros derechos, en este caso, el acceso a la educación de las personas que se encuentran privadas de libertad.

- Por último, los estudiantes expresan seguridades/incertidumbres en relación a la elección de la carrera. Algunos descubren otras facetas de su campo de desempeño y rompen con la representación societaria entre Ciencias de la Comunicación y Periodismo, mientras que otros estudiantes se resisten.

Sobre las incumbencias en el Sistema Educativo

Estado de situación: ámbitos de inserción laboral del Profesor en Ciencias de la Comunicación.

En este apartado intentamos realizar una aproximación sobre el estado de situación respecto al campo de inserción laboral del profesor en Ciencias de la Comunicación a modo de seguir pensando la apertura de la carrera. Recuperamos algunos aspectos de la legislación vigente y las demandas de estudiantes que lograron insertarse en el Sistema Educativo, directa o indirectamente con proyectos jurisdiccionales o nacionales. También, se presentan las incumbencias que actualmente establece la organización curricular de la Educación Secundaria en la jurisdicción de Salta.

Partimos en pensar el Profesorado en Ciencias de la Comunicación, como una posibilidad que habilita nuevos escenarios y campos de desempeños profesionales del comunicador, lo que supone ampliar el circuito

educativo/formativo y motorizar nuevos perfiles, a fin de institucionalizar nuevos espacios de acceso, producción de saberes y prácticas.

En relación a la legislación tenemos presente que Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su Art. 16 establece: "Obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria" a través de sus modalidades en Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. En referencia a este marco la Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546 no opta por el Bachillerato en Comunicación, generando de esta manera un desfase entre lo legislado, normativo y las prácticas e intenciones de pensar un Profesorado en Ciencias de la Comunicación. En este sentido, un dato que explicita este desfase es que la jurisdicción no posee un Profesorado en Ciencias de la Comunicación como Formación Superior Universitaria o no Universitaria.

A partir de la no existencia de un Profesorado en Ciencias de la Comunicación hemos registrado que existen carreras afines que pueden dar lugar a pensarse en un Profesorado, generando las modificaciones necesarias para su origen, tal es el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la unas, Sede Salta, la Tecnicatura y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social, en Sede Tartagal, Tecnicatura Superior en Economía Social y la Tecnicatura Superior en Comunicación Social - Resolución 933/11, dependiente del ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de Salta . También, Tecnicatura Universitaria en Comunicaciones Sociales. Universidad Católica de Salta y su trayecto Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base - Resolución Ministerial N° 969/11.

En relación a las demandas por parte de los estudiantes de acuerdo a nuestros trayectos como profesores en la carrera hemos observado que nuestros

estudiantes y egresados están insertos y/o involucrados con actividades educativas y escolares, tales como:

- Conectar Igualdad,
- Educación en Contextos de Encierro,
- C.A.J (Centro de Actividades Juveniles),
- C.A.I (Centro de Actividades Infantiles),
- P.M.I (Proyecto de Mejora Institucional)
- Programa Escuelas Abiertas y
- Inserción en cargos docentes de Colegios Privados Secundarios y en I.F.D (Institutos de Formación Docente) de la Provincia.

En los siguientes cuadros se puede apreciar cómo se presenta el escenario actual en el Campo laboral de acuerdo al Manual de competencia del título

7676 - PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION SOCIAL

(Vista para impresión)

Cód	Espacio Curricular	Alcance
5	CULTURA Y COMUNICACIÓN	Docente
14	Comunicación y Sociedad	Docente
135	Producción Artística	Docente
138	Multimedios	Docente
141	IMAGEN DIGITAL-GRÁFICA	Docente
143	DISEÑO GRÁFICO	Docente
144	ARTES GRÁFICAS Y AUDIOVISUALES	Docente
588	MAESTRO ESPECIAL - LOCUCIÓN	Docente
618	MAESTRO ESPECIAL - LOCUCIÓN	Docente
667	PRECEPTOR	Docente
673	BIBLIOTECARIO	Habilitante
1070	Guión	Docente
1071	Prácticas Profesionalizantes (Artes Visuales Esp. Arte y Nuevos Medios)	Docente
1088	Medios y Tecnologías para la Producción Artística	Docente
1090	Prácticas Profesionalizantes	Docente
1095	Gramática de las Artes Visuales	Docente

ANEXO I
TABLA DE CÓDIGOS DE ESPACIOS CURRICULARES / CARGOS INSCRIPCIÓN PERIODO LECTIVO 2.017
Educación Secundaria – Educación Técnico Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Orientación en Arte – Teatro	
1087	Contextualización
1088	Medios y Tecnologías para la Producción Artística
1089	Taller de Investigación y Gestión Cultural
1090	Prácticas Profesionalizantes
1096	Actuación
1097	Puesta en Escena
Orientación en Arte – Danza	
1087	Contextualización
1088	Medios y Tecnologías para la Producción Artística
1089	Taller de Investigación y Gestión Cultural
1090	Prácticas Profesionalizantes
1093	Gramática de la Danza
1094	Improvisación y Composición en Danza
Orientación en Arte – Música	
1087	Contextualización
1088	Medios y Tecnologías para la Producción Artística
1089	Taller de Investigación y Gestión Cultural
1090	Prácticas Profesionalizantes
1091	Gramática de la Música
1092	Improvisación y Composición en Música
MODALIDAD EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL	
1060	Biología – Química
1061	Historia – Ciencias Políticas
1062	Sociología – Filosofía
1063	Geografía – Geografía Ambiental
1064	Historia Regional – Historia del Pensamiento Social
MODALIDAD EDUCACIÓN HUMANISTA MODERNA	
173	Educación Plástica
174	Educación Musical
175	Teatro
176	Ciencias Naturales
177	Pensamiento Argentino y Latinoamericano
177	Historia del Arte
177	Inglés

MODALIDAD EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARTE	
Bachiller en Artes Visuales con Especialidad en Producción	
104	Arte
134	Composición
135	Producción Artística
1072	Historia del Arte
137	Taller de Artes Visuales
138	Multimedios
139	Arte Contemporáneo
1069	Prácticas Profesionalizantes
Bachiller en Artes Visuales con Especialidad en Arte y Nuevos Medios	
104	Arte
135	Producción Artística
141	Imagen Digital – Gráfica
142	Composición Multimedia
143	Diseño Gráfico
144	Artes Gráficas y Audiovisuales
1070	Guión
1071	Prácticas Profesionalizantes
Bachiller en Artes Visuales con Especialidad en Arte Público	
104	Arte
135	Producción Artística
145	Taller de Arte Público
146	Arte Murad
136	Composición
1072	Historia del Arte
139	Arte Contemporáneo
1073	Prácticas Profesionalizantes
Bachiller en Teatro con Especialidad en Arte y Medios	
104	Arte
148	Improvisación y Técnicas de Actuación
149	Fundamentos del Lenguaje Teatral
150	Producción y Gestión Cultural
138	Multimedios
151	Expresión Corporal

Bachiller en Danza con Especialidad en Danza de Origen Escénico	
104	Arte
153	Danza – Técnicas de Movimiento
154	Improvisación y Comp. Coreográfica
150	Producción y Gestión Cultural
156	Puesta en Escena
157	Historia de la Danza
158	Nuevas Tendencias, Movimientos y Escuelas
159	Biomecánica de la Danza
1075	Prácticas Profesionalizantes
Bachiller en Danza con Especialidad en Danza de Origen Folklórico y Popular	
104	Arte
160	Danzas Folklóricas y Populares
161	Improvisación y Comp. Danza Folklóre
150	Producción y Gestión Cultural
163	Origen de la Danza Folklórica y Popular
164	Zapateo
165	Producción y Diseño de Indumentaria Argentina y Latinoamericana
166	Introducción a la Investigación
1076	Prácticas Profesionalizantes
Bachiller en Música con Especialidad en Interpretación musical en vivo – Instrumento / Música Popular	
104	Arte
167	Lenguaje Musical
168	Instrumento e Improvisación
169	Composición Musical
170	Historia de la Música
171	Instrumentos Regionales
172	Producción de Espectáculos
1077	Prácticas Profesionalizantes
CARGOS	
667	Preceptor
673	Bibliotecario

Respecto a la definición de las llamadas Prácticas Profesionalizantes que se enmarcan en la tabla de espacios curriculares antes adjunta, cabe señalar que de acuerdo al Documento del Programa de Educación Técnica de Nivel Medio y Superior no Universitario (2007), estas se definen como "aquellas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando, organizadas por la institución educativa y referenciadas en situaciones de trabajo y/o desarrolladas dentro o fuera de la escuela".

Aportes para pensar la formación del profesor en Ciencias de la Comunicación

Haciéndonos eco de las necesidades y demandas de los estudiantes apostamos a plantear un trayecto académico que brinde una posibilidad formativa para los que opten por la docencia. Al respecto, resulta oportuno revisar y problematizar perspectivas plurales sobre cómo imaginamos, deseamos la formación de profesores, desde una mirada multirreferencial, a explicitar supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso la misma idea de "formación".

Desde los aportes de Ferry, G: (1997), Barbier, (1999) y Filloux, (1996) entendemos la formación como un trabajo del sujeto sobre sí mismo, un proceso de desarrollo personal que conlleva una movilización de sí y una producción de sí. La formación implica una relación que se establece entre uno o varios seres en formación (Cualquiera sea su edad) y un formador, en un espacio, un tiempo y un contexto sociocultural determinado, y en el cual el primero desarrolla un proceso de autoformación personal (adquiriendo un saber, un saber-hacer, habilidades para el ejercicio de un desempeño, disposiciones, actitudes) con la ayuda del segundo.

La formación profesional implica una transformación de capacidades, un proceso que posibilita la autonomía del sujeto desde lo psíquico y lo social, que se integra al trayecto de vida y de trabajo decir de Souto (1.999).

Recapitulando; “entendemos la formación tanto como un desarrollo personal como intersubjetivo, inscripto en una historia social y política y dentro de un contexto social y ambiental determinado”. La formación se desdobra en dos movimientos, a saber:

- un desarrollo personal, a través del recorrido vital inscripto en una compleja red de relaciones sociales y políticas, en un tiempo y espacio determinados;
- la mediación de otros, de los marcos institucionales y contextuales donde las prácticas adquieren su forma, su configuración textual y discursiva, que a su vez forma a los sujetos. Ana de Anquín (2.005);

Por otra parte, entendemos por formación docente a un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La formación docente puede ser referida como un campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas.

Pensamos que diseñar una propuesta de formación de docentes implica embarcarnos –parafraseando a Davini, C. (1995); en la construcción de una “pedagogía de la formación”; es decir debatir sobre “una lógica para el proceso de formación, criterios de acción pedagógica específica para la formación de los docentes, recogiendo aportes de experiencias y de líneas de pensamiento especializados en la materia...” Davini, C. (1995).

De lo planteado, acordamos por una formación que prepare a los profesores para la reflexión y el pensamiento crítico, la valorización del pensamiento emancipador y de liberación, enfatizando en el pensamiento creativo e innovador.

Asimismo, adherimos a las contribuciones de Severino (2003), para quien, la dinámica formativa tiene

que ver con la totalidad del ser humano, de su personalidad, de su subjetividad, por lo tanto, tiene amplia relación con las condiciones objetivas y subjetivas de los sujetos. Por lo tanto, se trata de una formación orientada también a la subjetividad de los involucrados, para la red de la vida sociocultural, para la comprensión histórica de la sociedad y para las interacciones que se susciten.

Bibliografía

- Arancibia, Victor y Cebrelli, Alejandra (2015). *Saberes descentrados y ecología de saberes. Una mirada decolonial sobre una carrera de comunicación*. En Revista REVCom, Año 1 N°1, pp28.
- Barbier, Jean Marie(1999), *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Volumen 9. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas. Bs. As.
- Bourdieu, Pierre (1999) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Davini, María Cristina. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Bs. As.
- De Anquin, Ana (2005), *“De las prácticas de enseñanza a las prácticas profesionales.”* Policopiado.
- Fabre, Micheal (2011), “Experiencia y formación: la Bildung” en Revista Educación y Padagogía, vol. 23, núm. 59, enero-abril.
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Filloux, Jean Claude, 1996, *Intersubjetividad y formación. Novedades educativas*. UBA. Bs.As.
- Lizondo, Liliana y Pleguezuelos, Clariza (2017) Comp. (Et al.) *“Vivencias y experiencias de comunicación comunitaria en el norte salteño”*. Presentación. Primera Edición, Editorial UNSa, Salta.
- Severino, Antonio Joaquim (2003) *Preparación técnica y formación ética-política de los profesores*. En

Barbosa RLL, editores. De los educadores: los desafíos y perspectivas. Unesp, San Pablo.
Souto, Marta (1999) *Grupos y dispositivos de formación. Serie Formación de Formadores*, Novedades educativas, Buenos Aires.

Documentos consultados

Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546/ 2012
Plan de Estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con Res. C.S N° 362/06
Ley de Educación Nacional N° 26.206
Convenio marco firmado entre el Ministerio de Seguridad de la provincia de Salta y la Universidad Nacional de Salta, para el dictado de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la unidad carcelaria N1, Penal de Villa las Rosas. Res. R. N°1257/06, y modificatorias.

“Comunicadores a educar”: disputas, demandas y trayectos en torno a la inserción de graduadxs en el campo educativo

Ibarra Mariana, Gilbert Débora, Carlos Nadia,
Gallardo Celeste, Tabarcache Lucas & Durán Ariel

Los inicios

La carrera de Ciencias de la Comunicación fue creada en la Universidad Nacional de Salta (UNSa) en el año 2005 ¹, pero efectivamente su puesta en funcionamiento se concretó un año más tarde. En el espíritu de su fundamentación subyace la idea de formar profesionales críticos y comprometidos con lo social para su desempeño en el medio local.

La primera cohorte contó con más de setecientos inscriptos. La masividad de estudiantes dio cuenta de las expectativas que había generado la apertura de la carrera en una universidad pública y gratuita. Desde entonces, Ciencias de la Comunicación figuró cada año entre las carreras con mayor cantidad de inscriptos junto a Ciencias Económicas en toda la universidad.

La licenciatura fue planteada como una carrera de grado con una duración de cuatro años, con 34 materias y una tesis. Además, el plan de estudio 2005 planteaba inicialmente tres orientaciones para el perfil del egresadx: periodismo, comunicación institucional y comunicación comunitaria y alternativa. Sin embargo, encontramos que la inexistencia de materias que profundicen dichos recorridos según la elección de los estudiantes, pusieron en evidencia que, en la práctica, la formación de grado fue general y no orientada a ninguno de los perfiles postulados inicialmente. De hecho, tal como señalan Durán y Valdéz, al poco tiempo de la implementación de la carrera ante una

¹ El plan de estudio fue aprobado por Consejo Superior mediante la Res. N° 355/05.

observación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se modifica en el alcance del título, orientación por ámbito. Esto estableció que un licenciado en Ciencias de la Comunicación está capacitado para desempeñarse en el ámbito de los medios masivos de comunicación, en la comunicación institucional y/o en comunicación comunitaria y alternativa (Durán y Valdéz, 2018).

El trayecto formativo no sólo estuvo conformado por lo que delinea el plan de estudios. En este sentido, cobraron significativa relevancia las experiencias de adscripciones, la participación en proyectos de extensión universitaria, en voluntariados, en proyectos de investigación, e incluso la militancia estudiantil, entre otros.

En el 2011, tras seis años de vida institucional, la licenciatura tuvo su primera graduada. Un año después, se sumaron tres más y a partir del octavo año de la carrera, los egresos comenzaron a concretarse de forma más sistemática (de 15 a 30 por años). En la actualidad ya suman 145 lxs graduadxs.

Lxs graduadxs

El tránsito de estudiante a graduadx implicó durante los primeros años de la carrera un cierto abandono institucional. La inexperiencia de una carrera joven en relación a los alumnos que iban licenciándose generó cierto malestar en dicho estamento quienes percibían que tras cinco o más años en la universidad repentinamente dejaban de pertenecer a la misma. Este desarraigo generó en algunos el alejamiento temporal, un momento de resignificación en la construcción indentitaria y posteriormente la generación de un nuevo vínculo con la vida universitaria, desde otro lugar.

En este sentido, se generaron reuniones informales para conocer sobre la inserción laboral, las necesidades de capacitación, los problemas y oportunidades que habían ido aconteciendo pos universidad. Posteriormente, el primer Encuentro de Ciencias de Comunicación (ENCIC) que se realizó en el 2015, habilitó un espacio

específicamente para que lxs egresadxs pudieran encontrarse y compartir sus experiencias como profesionales. Además, se presentaron los resultados de la Primera Encuesta para Graduadxs de la carrera organizada por Adobe Graduadxs (Movimiento estudiantil) y se pusieron en común los datos obtenidos. Los resultados arrojaban que la mayoría había podido insertarse laboralmente, aunque no todos en trabajos vinculados al campo de la comunicación. Además, quienes mayor estabilidad económica habían encontrado lo habían hecho en el campo educativo, principalmente, en el nivel superior no universitario. También algunos manifestaban haberse insertado en el nivel secundario y/o en programas de educación no formal como los Centro de Actividades Juveniles (CAJ) y Centros de Actividades Infantiles (CAI), entre otros.

En ese momento instituyente, se hace visible un posible ámbito de desarrollo para lxs profesionales de la comunicación que no había sido planificado al momento de la creación de la carrera. La propia experiencia de lxs graduadxs in situ aparecía como una oportunidad pero al mismo tiempo con una serie de obstáculos a repensar, para poder alcanzar una inserción plena en el campo educativo.

La situación presentaba a grandes rasgos dos características. En el caso de nivel superior universitario o no universitario, el ejercicio de la docencia no resultaba tan problemático. Lxs graduadxs habían podido concursar con sus títulos habilitantes y ganar diferentes espacios curriculares en carreras de Tecnicaturas en Comunicación Social y en esta misma carrera. Sin embargo, así como el mismo campo fue habilitando el espacio de incursión, también fue poniendo barreras y límites a la hora de poder desempeñarse como docentes en el nivel secundario. La ausencia de titulación como profesores significó en la mayoría de los casos, un impedimento para poder obtener cargos en tanto los posiciona en una situación de desventaja respecto a un docente con título de profesor.

En este contexto, surge la demanda de lxs graduadxs por la creación de un profesorado que les

posibilite mejorar sus posibilidades de ingreso a las escuelas y al mismo tiempo asegurar las condiciones de trabajo.

Desde entonces se fueron gestando diferentes instancias para poder avanzar en la concreción de esta demanda. Una primera acción fue la presentación de una nota con el aval de la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades justificando la especificidad de lxs licenciadxs en Ciencias de la Comunicación para el desempeño en espacios curriculares como Cultura y Sociedad, Multimedios, Lenguaje Artístico y Comunicacional, entre otros. Esta acción fue acompañada de un taller en el que se ayudó a los aspirantes a inscribirse en la Junta de Calificaciones.

Luego en el segundo encuentro de graduadxs de la carrera que se realizó en el marco del ENCIC 2016, la demanda volvió a resurgir. En la puesta en común con los diferentes claustros para pensar en el perfil de lxs comunicadorxs a 10 años de creación de la carrera, se hizo explícita la necesidad de avanzar con acciones concretas para poder contar con un profesorado. Al mismo tiempo, se planteó la necesidad de modificar el Plan de Estudio teniendo los espacios de inserción de lxs graduadxs y en este sentido, considerar a lxs mismos como actores fundamentales en la construcción de las iniciativas a futuro para la carrera.

Existen antecedentes en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) y en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) donde las licenciaturas en Comunicación Social transitaron por experiencias similares. Muchxs de lxs graduadxs al salir de la universidad se insertaron en el campo educativo, lo que se tradujo en una demanda para la creación de sus respectivos profesorados. En la justificación del profesorado en Comunicación Social de la UNC, se señala que:

“Esta carrera responde a una genuina demanda de formación destinada a los comunicadores que se desempeñan como profesores en los distintos niveles, ciclos y modalidades del Sistema Educativo y también regula el otorgamiento de puntaje docente por la Junta de

Clasificaciones del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en particular, como así también en las agencias educativas de otras jurisdicciones. Esta carrera docente es la única propuesta formativa específica para los comunicadores sociales en Córdoba” (Plan de Estudios, Profesorado en Comunicación Social, UNC, 2010).

Los recorridos, aunque en sus particularidades pueden ser disímiles, dan cuenta de cómo la vida institucional de una carrera necesita de la vitalidad de todos sus actores y de una construcción que se genere internamente, pero de forma anclada y contextual. En este sentido, es fundamental el rol de lxs graduadxs en la instancia de visibilización de los ámbitos de desempeño, pero también en las singularidades que seguramente implicarán disputas para poder incidir en las transformaciones necesarias.

Palabras finales

“Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”, (Freire, 2006).

Comunicadores a educar porque con Freire entendemos que la práctica educativa implica no sólo la puesta del cuerpo frente a un aula o el ejercicio de la docencia con título en mano. Educar, es también una búsqueda por respuestas, intervenciones de transformación/acción permanente. Entonces, este recorrido no sólo pretende visibilizar una demanda concreta, esto es, la creación de un profesorado de comunicación social, sino también movilizar/nos y generar mayor investigación/acción.

En eso estamos, pero necesitamos avanzar más. Más juntos, más fuertes y sin perder de vista la coyuntura actual. El escenario social, político y económico presente

nos muestra recortes y ajustes en las universidades públicas, acciones que promueven el cierre de los profesorados, una ley de Servicios de Comunicación Audiovisuales intervenida, entre otras tantas iniciativas que van en sentido contrario a las intenciones de construcción que se manifiestan en este trabajo. En este contexto, las disputas se avizoran complejas, tanto al interior de la universidad, como en las esferas ministeriales.

Entonces, disputas, demandas y trayectos en torno a la inserción de graduadxs en el campo educativo porque este recorrido da cuenta de un ciclo culminado, la licenciatura y el inicio de otra pos universidad. Aunque el trayecto en apariencia implique una ruptura lo que proponemos es continuidad. Lxs graduadxs no son, ni tienen por qué ser ese producto que sale de la universidad, puesto que sigue siendo parte y tiene voz y voto en los espacios de decisión (Escuela, Consejo Directivo, Consejo Superior). Ese “ser parte” no necesariamente implica que el siguiente paso de ser estudiantes será ser graduadx, sino ser un actor más a tener en cuenta en la construcción de la carrera.

Lo que sigue son propuestas de acción. Actualmente está en vigencia el proyecto de Las “Otras” ciencias sociales como identidades profesionales, titulaciones, espacios curriculares y/o contenidos escolares en el sistema educativo de la Provincia de Mendoza, en el que se realiza un estudio comparado de las propuestas para el “Nivel Secundario en Salta, Córdoba y Mendoza”. La especificidad de las reglas del campo de la educación exige conocerlas para poder disputarlas, en ese sentido, reiteramos la necesidad de continuar indagando y profundizando las posibilidades/imposibilidades que presenta el escenario.

Otra línea de acción en el trabajo conjunto entre lxs diferentes actores de la carrera en la elaboración de propuestas de profesorados. Las experiencias de la UNCuyo y la UNC nos muestran al profesorado como ciclo posterior a la licenciatura. En nuestro caso ¿cómo lo pensamos? ¿Debe ser una carrera de grado paralela a la

licenciatura, complementaria, posterior, etcétera? ¿Qué pasa con el resto de los profesorados en las carreras de la facultad? Son algunas de las preguntas que nos pueden disparar disímiles respuestas de un nuevo momento institucional de la carrera.

Para finalizar, saber en qué andamos es siempre el mejor indicio para saber cómo andamos. El ida y vuelta, estudiantes, universidad, graduadxs es absolutamente necesaria para no desatender aquello que sucede en el terreno, mientras enseñamos y aprendemos.

Bibliografía

- Carbone Graciela (2004). "Educación y medios de comunicación social: desde el divorcio, el recelo y la denuncia sus articulaciones posibles". En Escuela, Medios de Comunicación Social y Transposiciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Duran Ariel y Valdez Mariana (2017) Historia y configuraciones en el campo de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Escrito en el marco del Proyecto Las "Otras" ciencias sociales como identidades profesionales, titulaciones, espacios curriculares y/o contenidos escolares en el sistema educativo de la Provincia de Mendoza. Director: Víctor Martín Elgueta
- Dussel Inés (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones UBA/FLACSO.
- Encuentro de Ciencias de la Comunicación (ENCIC). 2015, 2016 y 2017. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.
- Elgueta Martín, Ficcardi Marcela & Balada Mónica (2011). Algunas coordenadas para pensar la Formación Docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. En *Revista Confluencia. Profesorado*. Año 5,

- Número 8. Mendoza: Consejo de Publicaciones. FCPyS. UNCUIYO.
- Elgueta Martín, Mercado Graciela & Barros Gabriela (2013). "Los Campos de Conocimientos en Transposición Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Comunicación. Su estudio en los Niveles Secundarios y Terciarios en Establecimientos de Gestión Estatal del Sistema Educativo Mendocino". En Red ProUnCos. Profesorados Universitarios en Comunicación Social. V Encuentro de Trabajo de la Red ProUnCos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCUIYO. Mendoza. Argentina.
- Ficcardi Marcela; Elgueta Martín; Pessino Patricia (2012). Los campos de conocimiento en transposición didáctica de las ciencias sociales y la comunicación. En *Millcayac. Anuario*. Año 4, Número 4. Mendoza: Consejo de Publicaciones. FCPyS. UNCUIYO.
- Orozco Gómez Guillermo (1997). *La investigación de la Comunicación dentro y fuera de América Latina. Tendencias, perspectivas y desafíos del estudio de los medios*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata.
- Plan de Estudio de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación. 2005. Universidad Nacional de Salta .
- Prieto Castillo Daniel (1999). *La Comunicación en la Educación*. Buenos Aires, Ediciones CICCUS La Crujía.
- Quiroz María Teresa (1993). Ensayo Educar en la COMUNICACIÓN/ Comunicar en la EDUCACIÓN. Revista diálogos de la Comunicación. N° 37 Septiembre 1993. Lima Perú.

¿Pensar en el profesorado? Experiencias, ámbitos y desempeños de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en escenarios educativos. El caso de Salta, 2021.

Ortega Portal Cintia Rosalía, Ibarra Mariana,
Soria Gabriela, Carlos Nadia Ivonne,
Vara Oscar Miguel Ángel & Durán Ariel

El artículo se vincula al Proyecto de investigación “Las Prácticas de Nivel Superior Provincial en las “Otras” Ciencias Sociales la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) del que formamos parte. Y tiene el objetivo de analizar las configuraciones de otras ciencias sociales en distintas jurisdicciones (Mendoza, Córdoba y Salta), en distintos niveles del sistema educativo nacional.

Al respecto cabe aclarar que por “Otras Ciencias Sociales, se refiere a la Sociología, Ciencia Política, Administración Pública, Trabajo Social y Comunicación Social y –en sentido amplio- a todas aquellas diferentes de Historia y Geografía que han tenido tradicionalmente una preeminencia singular en propuestas formativas con la consolidación de un Curriculum Humanista en todos los niveles de sistemas educativos modernos desde principios del siglo XIX”¹

En ese contexto, nos detenemos en la emergencia de experiencias, ámbitos y desempeños en el trayecto formativo y en el ejercicio profesional de los egresados² de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Pretendemos evidenciar y problematizar los resultados de una primera encuesta que sostenemos, interesa como punto de partida

¹ Proyecto Tipo 1. SIIP. Convocatoria 2019. Director Martín Elgueta. UNCUYO.

² Por cuestiones de redacción, en adelante simplificamos el uso del lenguaje indicando que “los egresados”, engloba las, los y les en todos los casos desarrollados en el presente trabajo.

para generar conocimiento situado y material a ser discutido colectivamente en reuniones y actividades académicas interesadas en el posible estudio y factibilidad del Profesorado en Ciencias de la Comunicación en la UNSa.

Notas iniciales

Procuramos compartir una sistematización inicial sobre experiencias, desempeños y ámbitos que, licenciados de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta, han mantenido en su trayecto formativo y en el ejercicio profesional en el campo educativo. Para ello, nos situamos desde el campo de Comunicación/Educación (Huergo y Fernández, 1997), puesto que articula, la producción de sentidos y significados (comunicación) y la producción de sujetos y subjetividades (educación).

Asimismo, cabe mencionar que pensamos la comunicación, a decir de Massoni (2016) desde la metáfora de *intonía acuífera*³. Es decir, como si fuera un arroyo, una especie de río, que a medida que va aumentando su cauce y generando movimientos, crea nuevos ambientes que permiten, habilitan o clausuran determinadas cuestiones. En este sentido, la comunicación va instaurando nuevos espacios y modos de ser y hacer; y en el caso que nos ocupa son posibles desde la vinculación con lo educativo, como lo evidencian las prácticas de estudiantes y egresados, transitadas en instituciones escolares y en múltiples proyectos educativos.

Del camino recorrido...

El equipo de trabajo de la jurisdicción Salta, está constituido por licenciadas en Ciencias de la

³ La cursiva es nuestra.

Comunicación y licenciados y profesores en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, interesados en el fortalecimiento de la relación/tensión del campo de la comunicación/ educación. Del mismo modo moviliza gestar nuevas propuestas formativas para la Facultad, en donde nos desempeñamos como docentes, investigadores, adscriptos y extensionistas. Particularmente, en esta oportunidad, nos centramos en el estudio y elaboración de conocimientos locales sobre los trayectos formativos y campos de desempeño profesional de los egresados en Ciencias de la Comunicación, como insumo para el estudio de factibilidad del Profesorado en Ciencias de la Comunicación.

Queremos destacar que este proceso no es vivido en soledad, estamos acompañados/as por colegas de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Universidad Nacional de Córdoba quienes nos convocaron hace más de cuatro años a distintas propuestas que alientan y consolidan nuevos análisis y proyectos formativos para nuestra carrera.

Como ya se mencionó, el equipo de trabajo es diverso, heterogéneo y con una historia reciente. La misma se fue consolidando en la participación a distintos Encuentros de Ciencias de la Comunicación, organizados por la Facultad de Humanidades y Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta y otras unidades académicas del país, entre el 2015 y el 2019. También en la generación de espacios de trabajos tendientes a discutir las articulaciones entre comunicación y educación, tal como la Primera y Segunda Jornada de Comunicación/Educación⁴ . Ambas buscaron dar

⁴ 1º Jornada de Comunicación/Educación. Tramas del HACER en Com/Educ: Repensando en los de lxs comunicadores: lo político y lo cultural en las prácticas educativas” y “2da Jornada de Comunicación/Educación: Debates Actuales sobre la Conformación del Campo”. Res. H. Nº 1755/18/ Res. H. Nº 1469/19/ Res. Nº 317. Ambas actividades contaron con el reconocimiento Oficial de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo de la provincia, el aval de la Facultad de

continuidad a la discusión en torno a la institucionalización del desempeño profesional en el ámbito educativo y repensar las prácticas en las instituciones mediáticas, de la educación formal y no convencional, ante la demanda de los comunicadores. Cabe mencionar que, en dichas Jornadas, han participado distintos actores universitarios (docentes, graduados, estudiantes), trabajadores de organizaciones sociales y estudiantes y docentes de distintos niveles del sistema educativo (nivel inicial, primario, secundario, superior y superior no universitario) de la provincia de Salta, contribuyendo a ampliar los fundamentos y posibilidades del campo Comunicación/Educación.

Por otra parte, integrantes del equipo participaron en la co-organización del “Encuentro Interuniversitario en Investigación y Docencia”, organizado entre el Centro de Estudios, Análisis e Investigación en los enfoques institucionales “Fernando Ulloa” FCPyS UNCuyo y el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) UNSa durante el año 2015 (Res. H. N°. 1470/15) para compartir investigaciones y trabajos sobre antecedentes del Profesorado en Ciencias de la Comunicación. También, durante los años 2016 al 2018, junto a colegas de la Universidad de UNCuyo participamos de REDCOM y ENCIC con ponencias, reuniones con colegas, graduados y estudiantes, mientras que durante el 2019 colegas de la Universidad Nacional de Córdoba dictaron el Taller-Ateneo: Comunicación/Educación: Herramientas para la Práctica Docente – Caso Profesorado Universitario de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de Córdoba (Res. H. N° 1334/19), en pos de considerar la demanda y la construcción colectiva del proyecto “Profesorado en Ciencias de la Comunicación”.

Con respecto al campo de la investigación, hemos colaborado en los proyectos: “La reconfiguración de las Ciencias Sociales y la Comunicación Social como contenido escolar en las prácticas de residencia de los

Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, y la presencia de especialistas de la UNLP y UNQ.

estudiantes del Ciclo de profesorado de la FCPYS de la UNCUIYO. 3° etapa”; “Las Otras Ciencias Sociales como Identidad profesional, titulaciones, espacios curriculares y/o contenidos escolares en el Sistema Educativo de la Provincia de Mendoza”, y actualmente, en donde se enmarca este artículo, en el proyecto “Las Prácticas de Nivel Superior Provincial en las “Otras” Ciencias Sociales, coordinado por de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUIYO).

Lo recorrido hasta aquí, visibiliza una participación activa de cada integrante del equipo de jurisdicción Salta, tanto en las acciones como en las producciones realizadas; fortaleciendo el trabajo conjunto, como los procesos y logros de la investigación actual.

Consideraciones sobre la relación/tensión entre Comunicación/Educación

Como ya mencionamos, nos situamos desde el campo de la Comunicación/Educación, la cual consideramos estratégica, tal como plantea Huergo (2013). Desde nuestro aquí y ahora, buscamos mirar los procesos que están ocurriendo en las prácticas de egresados en Ciencias de la Comunicación. Aquello que emerge de las experiencias y desempeños educativos de comunicadores en la provincia de Salta y en relación con las problematizaciones que se vienen dando sobre la carrera, en distintas universidades del país., atendiendo a las necesidades y demandas sociales que se han manifestado en el campo educativo en las últimas décadas. Pero también, a la necesidad de los licenciados de Comunicación de generar nuevas opciones laborales: “en consonancia con las transformaciones percibidas en la esfera de la comunicación, revolucionado por las condiciones socio-históricas y la proliferación de las nuevas tecnologías que modificaron sustancialmente sus prácticas y multiplicaron sus posibilidades, poniendo en tensión sus postulados epistemológicos” (Catino, 2018: 4).

Retomando nuestra perspectiva sobre el campo que nos ocupa, nos parece pertinente plantear que Com/Edu⁵

hace referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política, entre la articulación de la producción de conocimientos académicos y el campo político-cultural. Los orígenes de este campo se sustentan dentro de un proyecto político, anclado en las experiencias de luchas latinoamericanas que lo atraviesan (entre el difusionismo desarrollista y la comunicación/educación popular y liberadora), y de reconocer que no se puede adscribir a ámbitos académicos de manera despolitizada (Huerco, 2006).

Podemos inferir entonces, que las experiencias de comunicadores en terrenos educativos guardan estrechas relaciones con el complejo y amplio territorio de trayectorias y prácticas de Com/Edu, y con la práctica docente en procesos de formación en comunicación. Es decir, tal como destaca Catino (2018), tanto en espacios de educación popular y en organizaciones, como en el sistema educativo formal.

También es importante destacar, como sostiene Da Porta que “este par articulado es un constructo teórico que intenta nombrar un conjunto de prácticas culturales muy diversas cuyas denominadoras comunes parece ser la inerradicable presencia de procesos de producción del sentido y de intercambio comunicativo en ciertos procesos de formación de sujetos” (2019: 54).

Por lo que, adherimos a la autora cuando fundamenta que no se pretende unificar ambas disciplinas en un objeto específico, sino reconocer la pertinencia de una mirada que nos permite horadar las fronteras disciplinarias y trabajar en el abordaje trans-disciplinar de problemas, a partir del intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos entre ambas disciplinas (Da Porta, 2004).

⁵ En adelante se usará el abreviado “Com/Edu” para hacer referencia a la perspectiva Comunicación/Educación.

Desde estas consideraciones convenimos problematizar la experiencia de profesionales de comunicación en Salta, profundizando en los debates en torno a la necesidad de formación de comunicadores en el ámbito educativo (Fernández y Artiguenave, 2015; Catino, 2018). Como también desde la re-significación y las reconfiguraciones de la escuela en los actuales contextos de restitución de lo público, y desde las prácticas emergentes que vienen realizando comunicadores en escenarios institucionales, mediáticos y socio-comunitarios como ya se mencionó.

En este contexto, el pensar en el profesorado, en la formación docente de comunicadores nos lleva a trabajar y reflexionar en la necesidad de una formación pedagógica que se origina y toma sentido en los modos de pensar del campo de la comunicación. Se trata de un diálogo crítico, reflexivo, permanente y articulado conformando un cuerpo de conocimientos y saberes de Com/Edu. En ese diálogo la formación cobra un lugar protagónico, la cual entendemos como “una dinámica de transformación en el sujeto, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia” Souto (2018: 18) Transformación que no solo alcanza lo personal y profesional, sino también lo social y contribuye desde una posición no adaptativa a una sociedad más justa y participativa para todos, en la colaboración de fines en común.

Opción metodológica

El saber de las experiencias y desempeños de los egresados, requirieron decisiones metodológicas de carácter cualitativo, centrándonos en las voces y puntos de vista de los/las protagonistas (Taylor y Bodgan, 1987). En ese sentido, hemos elegido como instrumento de recolección de información encuestas administradas por

Google Forms⁶, haciendo hincapié en lo vivido en el campo educativo por egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación - UNSa- en la provincia de Salta.

Al elaborar la encuesta y definir nuestra población, advertimos la inexistencia de una base de datos generada por la propia carrera de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, por lo cual acudimos a una presentación formal para acceder a los datos a través de una solicitud a la Dirección General de Estadísticas Universitaria de la U.N.Sa. De ese modo pudimos acceder a un listado de egresados y egresadas que abarcaba los periodos comprendidos entre el 2011 y el 2017, donde no se especificaba correos electrónicos, ni periodos restantes hasta el actual.

Las dificultades señaladas nos llevaron a repensar la estrategia metodológica para distribuir la encuesta a través de formularios Google Forms. Así, a través de consultas informales realizadas a otros colegas de la carrera, accedimos a una base de datos elaborada por el Profesor Ramón Burgos⁷, quien nos posibilitó identificar otros graduados que no contemplaba el listado suministrado por la Dirección de Estadísticas de la UNSa. De esta manera, pudimos conformar una base más completa con registros de cuentas de correos electrónicos, título de tesis, directores, constitución de tribunal, fechas de defensa y calificaciones. Con información exhaustiva y actualizada de los egresados, socializamos la “Encuesta a egresadas y egresados de la carrera de Comunicación (UNSa) sobre prácticas en el campo educativo en la provincia. de Salta”, nombre con el que se identificó al instrumento.

Cabe mencionar que la elaboración de la encuesta en sus distintos tópicos, fue realizada con la participación de todo el equipo de la jurisdicción Salta, prestando atención a las

⁶ Se administró el formulario de Google Forms atendiendo al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio -ASPO- producto del Covid-19.

⁷ Profesor de las asignaturas “Comunicación, Comunitaria e Institucional” y Comunicación Popular y Alternativa”, de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

peculiaridades que se habían evidenciado en los trabajos de investigación previos en los que venimos desempeñándonos y que indicaban entre otros aspectos algunas experiencias docentes de comunicadores. En este sentido y desde una perspectiva cualitativa, acordamos con Rodríguez, Gómez y otros (1996) que:

“la planificación de un cuestionario implica diseñar un conjunto de cuestiones que suponga concretar las ideas, creencias o supuestos del encuestador en relación con el problema estudiado. En este sentido, toda planificación comienza a partir de la propia reflexión del encuestador sobre el problema o asunto que constituye el corazón de su estudio; el encuestador se formula una pregunta acerca de ese problema y trata de contestar desde sus propias ideas o supuestos” (...). Más tarde y partiendo de ese esquema conceptual, traza las dimensiones de ese cuestionario y prepara un banco de cuestiones de las que, tras un estudio piloto o informal, surgirán las preguntas definitivas (...)” (Rodríguez, Gómez y otros, 1996; 187).

Creemos importante señalar, que no solo se adoptó el criterio de administrar la encuesta por Google Forms por las limitaciones generadas por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) producto del COVID-19, sino también, a los efectos de su aplicación, nos permitió operativizar el tiempo de administración de la misma y el acceso a más egresados. Atendiendo al formato de administración y aplicación de la encuesta, esta estuvo compuesta por preguntas cerradas, cerradas con múltiples opciones y preguntas abiertas.

Inicialmente la encuesta fue distribuida al total de los egresados, es decir a ciento cincuenta y tres (153) graduados, a principios de noviembre del 2020. Dado que obtuvimos muy pocas respuestas y a fin de poder acceder a más informantes, acudimos a dos técnicas de recogida

de información. Por un lado, la técnica de bola de nieve, es decir, que los mismos egresados nos ayudaran a conectar a otros graduados y, en segundo lugar, a la técnica de puerta a puerta, resignificada por la virtualidad, donde por medio de las cuentas de Facebook y/o Whatsapp, pudimos pasar de un primer contacto virtual a un posterior envío de formulario, durante la tercera semana de noviembre del mismo año. Finalmente, los datos que componen la sistematización que presentamos, surge de la encuesta completada por 53 licenciados, egresados entre el periodo 2010-2020, de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta.

Cabe aclarar que si bien, la muestra no es proporcional a la cantidad de la población egresada, para nosotros/as significó un primer acercamiento, que anteriormente fue imposible, y propició un inicio a lecturas analíticas que suponíamos o anticipábamos, pero sin datos concretos.

Las preguntas de la encuesta estuvieron focalizadas en conocer si antes del ingreso a la carrera tuvieron alguna formación de Nivel Superior, y cuáles fueron sus participaciones en actividades y/o experiencias vinculadas al campo educativo, tales como: extensión, voluntariados, proyectos o becas de investigación o adscripciones a cátedras. También, consultamos a cada graduado, si se desempeñó en el ámbito educativo y qué funciones ejercieron dentro del mismo. Para profundizar, solicitamos que señalen en qué nivel y modalidad del sistema educativo se desempeñaron y cuáles fueron las condiciones que imposibilitaron sus desempeños. Para abocarnos en lo que concierne a su trayectoria formativa, indagamos si se encuentran estudiando alguna carrera de formación docente y si estarían interesados en cursar una formación pedagógica-didáctica para acceder a la titulación de profesores en la Universidad Nacional de Salta.

Para finalizar este apartado, queremos recordar el carácter cualitativo de este estudio desde una estrategia diagnóstica orientada en una vía descriptiva-analítica, la cual nos permitió recortar y ordenar sistemáticamente

diversos aspectos (intencionalmente seleccionados) sobre las experiencias, ámbitos y desempeños en el trayecto formativo y en el ejercicio profesional de los egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, identificando ejes problemáticos y estableciendo relaciones, cuya descripción y análisis posibilitó la construcción de anticipaciones de sentido interpretativas.

De los egresados: aproximación y análisis

Sintetizamos algunos datos que contextualizan y caracterizan de manera general los egresados que accedieron y respondieron la encuesta mencionada en el punto anterior.

En primer lugar, la población estudiada presenta una preeminencia de comunicadoras mujeres⁸ graduadas en un 64,2%, por sobre los varones en un 32,1%. No se registraron otras sexualidades, al menos hasta el momento del registro.

En relación al año de egreso, distinguimos una tendencia creciente en la cantidad de egresos a partir del 2014. Cabe destacar que, en el caso de Salta, la carrera fue inaugurada en el 2006, teniendo en cuenta que se trata de una licenciatura pensada para cuatro años de cursada. La primera cohorte culminó su trayecto formativo en el 2009. En el 2011, se concretó el primer egreso⁹ con un leve ascenso en los años subsiguientes. El 2015, se posiciona como el año con mayor cantidad de egresos.

⁸ Se trata de una tendencia en las carreras de comunicación del país. De acuerdo a un informe realizado por la Asociación Civil Comunicación para la Igualdad y la Fundación para el Desarrollo de Políticas Sustentables, "las universidades 'arrojan' en general al mercado laboral una cantidad mayor de mujeres profesionales de la comunicación y el periodismo" (Chaheer y Pedraza, 2018, p. 88).

⁹ En 2011, se recibe Mariana Ibarra, la primera egresada de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta. Título de tesis: "En el Norte mando yo. La construcción de identidad(es) en la hinchada del Club Central Norte de Salta".

A partir de estos datos iniciales relevado proponemos tres ejes de análisis que nos invitan a continuar con el análisis e interpretación de las encuestas.

1er Eje: Búsqueda de la institucionalidad de la tarea docente

Uno de los datos a destacar de la encuesta, es que **casi el 50% de la muestra se encuentra actualmente trabajando en el ámbito educativo**, lo que confirma que no sólo se trata de un campo laboral a conquistar, sino de un campo que en la última década ha habilitado la inserción laboral de muchos egresados de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, aún con obstáculos. En este marco ¿qué particularidades adquiere la experiencia docente de nuestros graduados en el ámbito local?

En primer lugar, abordamos las potencialidades que presenta el campo educativo para los/as licenciados/as. Al respecto, la mayor parte de quienes se han insertado lo han hecho en el nivel superior y/o en el nivel superior no universitario¹⁰. Ambos espacios constituyen oportunidades en tanto, los accesos a los cargos docentes se realizan por concursos públicos. En el caso de las Universidades, no es requisito tener el título de profesor para poder concursar, aunque por supuesto incide en la sumatoria del puntaje de antecedentes. Mientras que, en el nivel superior no universitario la dinámica es similar, aunque contar con un título docente tiene mayor incidencia en la evaluación total de antecedentes. En el caso de Salta, la creación de carreras afines al campo de la comunicación, como la Tecnicatura Superior en Comunicación Social¹¹ y la

¹⁰ Trabajan como docentes de nivel superior 50%, en un 26% en nivel superior no universitario, 26% secundario y 26% capacitando sobre temas comunicacionales. Los datos evidencian que los egresados se encuentran trabajando, inclusive de manera paralela en varios niveles educativos.

¹¹ En el 2011 se aprueba la creación de la Tecnicatura Superior en Comunicación Social con Orientación al Desarrollo Local en el Instituto de Educación Superior Anexo N° 6034 El Galpón (Res. Min. Educación 933/11); en el 2013, incorpora la misma oferta educativa la Sede Dinámica de Coronel Moldes y a partir del año 2014 se crea la carrera

carrera de Locutor Integral¹², incrementaron las posibilidades de acceso a cargos docentes ante la especificidad que presentan las cajas curriculares de los distintos niveles educativos..

En segundo lugar, nos referimos a los obstáculos. **El nivel secundario se constituye como un espacio que presenta mayores dificultades para acceder a un cargo docente.** Lo que condice con aspectos mencionados por los encuestados; en relación a los escasos espacios curriculares¹³ para insertarse como licenciados descripto por el 70% de los egresados. Como también el contar con titulación habilitante, lo cual no quita que se compite en términos desiguales con quienes poseen el título de profesor, dado que ante una posible designación se opta por la especificidad docente de estos últimos. Se trata de situaciones que articulan y tensionan titulación/ normativa jurisdiccional y que movilizan en torno a lo que denominamos búsqueda de la institucionalidad de la tarea docente de los comunicadores/as.

En relación a los espacios curriculares debemos retrotraernos al año 2009. El Consejo Federal de Educación a través de la Res. 84/09 resuelve aprobar el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la

en el Instituto de Educación Superior N° 6053, ubicado en la capital salteña.

¹² La carrera de Locutor Integral se crea en el 2016 (Res.Min. Educ. N°4216/15), a partir de un convenio entre el IES 6053 y el Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica (ISER). Los/as estudiantes cursan tres años en la institución local y una vez aprobadas todas las materias estipuladas por el plan de estudio, deben rendir un examen habilitante ante docentes del ISER para acceder al carnet habilitante de Locutores/as Nacionales.

¹³ De acuerdo al Manual de Competencias de títulos de la provincia de Salta, habilita a desempeñarse al Licenciado en Ciencias de la Comunicación en los siguientes espacios curriculares: Cultura y Comunicación; Comunicación y Sociedad; Educación Artística / Arte / Educación Artística I y II; Producción Artística (Artes Visuales - Ciclo Superior); Multimedia; Imagen Digital y Gráfica; Composición Multimedia; Diseño Gráfico; Artes Gráficas y Audiovisuales; y Maestro Especial - Locución. Fuente:

<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/junta-calificadora-de-meritos-y-disciplina/manual-de-competencia-de-titulos>

Educación Secundaria Obligatoria” y establece que en los próximos tres años, las autoridades nacionales deberían implementar una serie de medidas, entre ellas, decidir las ofertas educativas en la Educación Secundaria y sus orientaciones, a saber: Ciencias Sociales, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lengua, Artes, Agraria, Agro y Ambiente, Turismo, Informática, Educación Física y Comunicación. La normativa deja en claro que las jurisdicciones no necesariamente debían incorporar todas las orientaciones sino sólo aquellas “que considere relevantes y pertinentes para su contexto” (Res. CFE N° 84/09, Art. N° 6). En el caso de Salta, se optó por un Ciclo Básico Común de dos años y un Ciclo Orientado de tres años bajo las siguientes modalidades: Bachiller en Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Bachiller en Ciencias Naturales, Bachiller en Economía y Administración, Bachiller en Lenguas, Bachiller con Orientación Agro y Ambiente, Bachiller en Turismo y Bachiller en Informática.

Tal como vemos, la orientación en **Comunicación para nivel secundario no fue elegida en nuestra jurisdicción** lo que incidió fuertemente en la configuración de los diseños curriculares y la ausencia o escasa presencia de espacios específicos vinculados con el campo de desempeño de los/las Licenciados/as en Ciencias de la Comunicación. Paralelamente a la discusión por las decisiones que se tomarían en dichos diseños en la provincia, nos encontrábamos con una etapa aún iniciática de la carrera de Comunicación en la Universidad, incluso, como retomamos más adelante, con el egreso de los primeros graduados a partir del 2011. Esto trajo como consecuencia la ausencia en la lucha por defender posibles campos de desempeño de los comunicadores, dado que aún no estaba planteado el problema de inserción laboral como tampoco se previó el mismo. A diferencia de lo que aconteció en otras provincias como Mendoza, donde fueron los mismos graduados/as quienes ya insertos/as en el nivel secundario, dieron discusión para que Comunicación sea una opción en su jurisdicción y conquistaron dicha lucha.

Al respecto, consideramos importante no perder de vista la historicidad de los procesos, en tanto nos permiten tener una lectura más completa del presente, sus continuidades, rupturas y posibilidad de transformación.

Asimismo, sostenemos que está acotada historicidad va conforme con lo que propone Catino (2018) quien considera que entre los principales factores que inciden en la conformación de profesorados de Comunicación en Argentina, es la **demanda laboral** de sus egresados. Lo que refleja que como cualquier proceso social situado históricamente, como en este caso la formación universitaria y el desempeño laboral, es atravesado por condiciones externas y los/las licenciados/as en Comunicación, egresados de las distintas universidades públicas del país experimentaron, la necesidad de ampliar sus posibilidades de inserción laboral, especialmente a través de la docencia.

De lo planteado hasta aquí, sostenemos que la dinámica de la institucionalidad de la tarea docente se presenta en los egresados desde la búsqueda hacia la reconfiguración del quehacer del comunicador en ámbitos educativos, y en la singularidad de las prácticas, intentando remediar los obstáculos que se les presentan a los mismos en los diversos desempeños.

Tras lo descripto, surgen nuevos interrogantes y puntos de partida para seguir problematizando: ¿se puede pensar en la búsqueda de un profesorado en una provincia en la que Comunicación no se presente como ciclo orientado? Si los espacios curriculares son escasos, ¿dónde se insertarán los futuros profesores/as? Lo que nos lleva a reflexionar que las posibilidades de desempeño docente formal de comunicadores en la provincia de Salta se ligan estrechamente a los diseños curriculares de la jurisdicción, constituyéndose estos en un territorio a disputar de manera urgente.

2do Eje: Ser docentes de Comunicación en un mundo local-globalizado

Otra de las cuestiones que disparó la encuesta refiere a la particularidad de los aportes de los

comunicadores en la escuela del mundo contemporáneo. Más del **90% de los egresados consultados consideran que los profesionales de Ciencias de la Comunicación pueden contribuir desde su especificidad al campo educativo**. Este aporte de los licenciados/as salteños/as, no se encuentra distante de las miradas de colegas en el país, que destacan que la inserción de comunicadores en el aula, se vio influenciada fuertemente con la proliferación de las tecnologías digitales que trajeron consigo transformaciones sociales, políticas y subjetivas (Catino, 2018).

Resulta relevante mencionar que, **durante el cursado de la carrera, los egresados han participado en el 80%, en acciones o experiencias vinculadas al campo educativo**, y una vez recibidos algunos/as se desempeñan como: docentes en diversos niveles escolares, como técnicos, capacitadores, talleristas, tutores pedagógicos, asesores, adscriptos docentes en nivel superior universitario, tareas de gestión, docentes de apoyo escolar, entre otras. Cabe preguntarse entonces ¿es la docencia un área de gran interés para el/la egresado/a en Ciencias de la Comunicación? y recuperando lo evidenciado en su trayecto formativo a partir de la encuesta, ¿estarían expresando la importancia del campo de la comunicación como campo disciplinar en lo educativo?

Sostenemos que ante la escasez de espacios curriculares para el campo de la comunicación en las escuelas salteñas y ante la complejidad de tensiones que atraviesan a la escuela en este mundo globalizado, es necesario pensar los aportes de profesionales que puedan poner en discusión las nociones y prácticas sobre comunicación en general y particularmente sobre las mediaciones que despiertan las tecnologías digitales y las prácticas comunicativas actuales. Coincidimos con Fernández y Artiguenave (2015), que los /las profesores/as de comunicación, con sus modos de habitar y transitar las instituciones educativas logran tensionarlas corriéndolas de su inmovilidad y generando algo de dinamismo, porque se trata de otro tipo de intervención

que pretende ser educativa en el más amplio sentido posible (2015: 9).

De igual forma, siguiendo los modelos de comunicador propuestos por Martín Barbero, observamos también, que en los egresados prevalece el modelo de comunicador mediador, es decir, aquel que “asume como base de su acción las asimetrías, las desigualdades sociales y culturales, que tensionan/desgarran toda comunicación, y entiende su oficio como el trabajo y la lucha por una sociedad donde comunicar equivalga a poner en común, o sea a entrar a participar y ser actores en la construcción de una sociedad democrática” (2001: 5)

Desde este posicionamiento, los y las graduados/as consideran la especificidad de sus aportes en esta línea, actuando como mediadores/as en diferentes dimensiones del campo comunicacional, a saber: en la producción de contenidos críticos, lectura de medios, facilitación de circulación y toma de la palabra, en la re-apropiación de las tecnologías, en la construcción de redes al interior y exterior de la institución, entre otras. También aparece en las menciones, el contexto de pandemia y las oportunidades que emergieron y/o que quedaron expuestas en dicho escenario, por ejemplo, ante la mutación a la virtualidad. Desde allí, se propone la especificidad del campo de la comunicación/educación ya que nos permite mirar estas nuevas configuraciones y tensiones que habilitan el uso de tecnologías digitales en las aulas.

3er Eje: Demanda de egresados para la creación del profesorado en Comunicación

En este último eje queremos evidenciar aquello que consideramos, emerge como necesidad para el colectivo de egresados alcanzados en esta encuesta. Partimos de nuestras deducciones¹⁴ de que existen alrededor de 155 egresados a la fecha¹⁵ podríamos decir entonces, que

¹⁴ Dado que no hay una base de datos institucional actualizada de egresados al presente.

¹⁵ Período de Marzo - abril del año 2021.

hemos alcanzado a un 35% de profesionales que evidencian fuertes intenciones de apoyar la urgente concreción de formación docente para los/as comunicadores/as.

Podemos expresar que **un 66% de los graduados/as encuestados/as se encuentran insertos o trabajando en proyectos educativos**. Aquí es necesario detenerse, porque en correlación con lo anterior, del total de encuestados/as - trabaja o no en el ámbito educativo- es llamativo que del total de encuestados el **90% manifiestan interés para cursar un trayecto formativo pedagógico-didáctica en la Universidad Nacional de Salta**.

Consideramos que fundamentan la intención de formación docente, los enunciados que hemos recabado y se expresan en los siguientes tópicos:

- Salida laboral: consideran que la formación pedagógica ayudaría a competir en igualdad de condiciones con profesionales con títulos docentes, ampliando sus posibilidades de inserción en el mundo del trabajo.
- Demanda histórica de graduados: señalan que el interés en contar con una formación pedagógico-didáctica, es una demanda vigente que surge desde los primeros años de egreso.
- Formación pedagógico-didáctica en la Universidad pública: sostienen que, aunque ejercen actualmente en el ámbito educativo, no tuvieron formación específica que les permita reflexionar y desempeñar la práctica docente. Por lo que algunos manifiestan que ante la ausencia de dicha oferta en la UNSa, tuvieron que optar por estudiar en universidades privadas¹⁶.

¹⁶ Tal es el caso del Profesorado en campo disciplinar según titulación de base de la Universidad Católica de Salta (Res. Ministerial n° 969/11) que brinda una formación generalista y es la única propuesta en la provincia.

Los tópicos, visibilizan las potencialidades que brindaría la titulación docente a los/las egresados de la licenciatura, ya que si bien el título de licenciado en Ciencias de Comunicación permite que los graduados se inscriban en la Junta Calificadora de Mérito y Disciplina¹⁷ del Ministerio de Educación de la provincia de Salta, los mismos se encuentran en desventaja frente a quienes cuentan con el título docente de Profesor y de Técnicos, ante la posibilidad de ingresar a los mismos espacios curriculares.

A modo de cierre provisorio

El trabajo procuró expresar las realidades de los egresados y egresadas de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta, a partir del análisis de datos primordialmente cualitativos y algunos cuantitativos recolectados durante el año 2020. Nos abocamos, principalmente a indagar las experiencias y los desempeños de los profesionales en los diversos ámbitos educativos que han transitado, a partir del instrumento: “Encuesta a egresadas y egresados de la carrera de Comunicación (UNSa) sobre prácticas en el campo educativo en la provincia de Salta”.

En ese camino, nos encontramos inicialmente con ciertos vacíos respecto a la existencia de una base de datos, lo que nos llevó a realizar un trabajo artesanal y colectivo para llegar a la mayor cantidad de personas encuestadas. Consideramos que la muestra alcanzada es significativa, en tanto constituye un primer acercamiento sobre las prácticas de comunicadores salteños en el campo educativo. Para nosotros, esta acción constituye un logro que nos incentiva a la discusión y posibles líneas de acción, contando con un saber sobre datos concretos.

Por otra parte, cabe destacar que la perspectiva del campo de la Com/Edu nos permitió problematizar las

¹⁷ Organismo que asigna puntaje de acuerdo a las titulaciones y arbitra las designaciones en el nivel secundario.

experiencias de egresados, a partir de los planteos en torno a su quehacer. Particularmente, nos invitó a cuestionarnos sobre los modos y características que presenta la práctica docente en los trayectos educativos que se desempeñan comunicadores de la provincia de Salta.

Teniendo en cuenta la perspectiva señalada, nos focalizamos en algunos ejes de análisis para delinear problematizaciones incipientes de análisis, diálogo e interrogación. En ese sentido, nos detuvimos en tres ejes: la búsqueda de la institucionalidad, lo que implica ser docentes de comunicación en el ámbito local y la demanda de nuestros graduados para la creación del profesorado. Consideramos que dichos ejes visibilizan el recorrido, la situación actual y los intereses a futuro de los egresados respecto de sus proyecciones en el campo laboral y desempeño profesional docente; expresado por casi una total adherencia a la creación del profesorado de Comunicación en la provincia de Salta. Cabe destacar que el resto de los datos que emergieron del instrumento de investigación, serán abordados en futuras producciones.

Creemos que reflejar los logros y obstáculos del proceso realizado, nos permite pensar en los caminos a seguir como colectivo interdisciplinario, conformado por graduados, docentes e investigadores interesados en acompañar propuestas académicas que colaboren en la formación docente requerida por los comunicadores. Por lo que consideramos, la necesidad de generar y promover espacios de intercambios en dos ámbitos institucionales, al interior de la carrera y facultad para la creación de un trayecto formativo pedagógico-didáctico en la universidad, y hacia afuera de la universidad, con el Ministerio de Educación, la Junta Calificadora de Méritos y Disciplina de la provincia y los gremios; para ampliar las posibilidades de inserción en el marco de la revisión de los actuales diseños curriculares en beneficio de quienes están ya insertos. Dichos intercambios, seguramente abonarán un marco mayor de legitimidad para quienes aspiren a incorporarse al campo educativo, logrando acceder en

igualdad de condiciones con pares de otras disciplinas y con distintas titulaciones.

Desde lo sistematizado, el desafío es proyectarnos en un escenario, no tan lejano, de comunicadores/as en y desde las prácticas educativas, a partir de la concreción del profesorado. Para ello, sin duda, continuaremos potenciando los lazos ya existentes, fortalecidos en las experiencias de investigación de las cuales estamos participando y alentaron esta producción colectiva.

Bibliografía:

- Catino Magalí, Torres Margarita Eva y Genoud María Gelly (2018). Comunicación/Educación: escenarios de la definición del campo. *Question*, 1(59), e069. DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e069>
- Chaher Sandra; Pedraza Virginia (2018) Organizaciones de medios y género: igualdad de oportunidades para mujeres y personas LGTTBIQ+ en empresas, sindicatos y universidades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Civil Comunicación para la Igualdad.
- Da Porta Eva (2004). Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, (29).
- Da Porta Eva (2019). Comunicación/Educación como campo de problematizaciones. En Morabes, P., & Martínez, D. G. (Ed.). *Miradas en articulación. Trayectos y territorios de comunicación/educación* (pp.53-72). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- Fernández María Belén y Artiguenave Darío (2015). Estudio exploratorio de experiencias de profesores en comunicación social en espacios de comunicación/educación. VIII Seminario Regional del Cono Sur de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Comunicación (ALAIc) Políticas, Actores y

- Prácticas de la Comunicación: Encrucijadas de la Investigación en América Latina. Asociación Latinoamericana de Investigación en Comunicación (ALAIIC) - Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Huergo Jorge (2006). Comunicación y Educación Un campo de posibilidades. En Revista Trampas de la comunicación N° 44: Investigar desde la Comunicación: el desafío de interpretar el escenario actual. Facultad de Periodismo y Comunicación. UNLP.
- Huergo Jorge (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. Tram [p] as de la Comunicación y la Cultura.
- Huergo Jorge y Fernández María Belén (1997). Comunicación, educación: ámbitos, prácticas y perspectivas. Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de la Plata.
- Martín Barbero Jesús. (2001) Los oficios del comunicador. En Revista de ITESO, N° 48.
- Massoni Sandra (2016). Dra. Sandra Massoni. Recuperado de: <https://cutt.ly/9vmSmcD>
- Rodríguez Gómez Gregorio, Flores Gil Javier y Gimenez García Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Souto, Marta (2018). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario.Homo Sapiens.
- Souto, Marta (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. Educación, Lenguaje y sociedad, 16(16), 2.
- Taylor, Steve y Bodgan, Robert (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Traductor Piatigorsky J.

Documentos

Proyectos SIIP Tipo 1: “Las Otras Ciencias Sociales como Identidad profesional, titulaciones, espacios curriculares y/o contenidos escolares en el Sistema Educativo de la Provincia de Mendoza”, y actualmente, en donde se enmarca este artículo, en el proyecto “Las Prácticas de Nivel Superior Provincial en las “Otras” Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO). convocatoria 2019. Director Martín Elgueta y Co-directora Marcela Ficcardi.

Páginas web

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta: www.edusalta.gov.ar

Cartografía de inserción de egresados del Profesorado en Comunicación Social: utilización de las herramientas digitales en las prácticas docentes.

Vargas Laura Delia, Rodríguez María Eugenia,
Romero Lucrecia & Ulla Cecilia Ulla

Introducción

El presente artículo se enmarca en la primera etapa de la investigación sobre la inserción de los egresados del profesorado Universitario en Comunicación Social en Centros Educativos y la aplicación de las herramientas digitales en la práctica docente. Dicho trabajo de investigación cuenta con la aprobación de SeCyT 411/18¹.

Los *materiales digitales* se denominan *Recursos Educativos Digitales* cuando su diseño tiene una intencionalidad educativa, cuando apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y cuando su diseño responde a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje. Están hechos para: informar sobre un tema, ayudar en la adquisición de un conocimiento, reforzar un aprendizaje, remediar una situación desfavorable, favorecer el desarrollo de una determinada competencia y evaluar conocimientos (García, 2010).

Para esta primera etapa se realizó una encuesta a los egresados del Profesorado Universitario en Comunicación Social con el fin de relevar dónde y cómo desarrollan la práctica docente, en este artículo vamos a presentar algunos resultados.

¹Cartografía de inserción de egresados del Profesorado en Comunicación Social: utilización de las herramientas digitales en las prácticas docentes.

Metodología, dando los primeros pasos.

Se aplicó una encuesta semiestructurada y vía mail a los egresados de las cohortes 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016 (total de estudiantes: 112) se obtuvieron 95 respuestas.

El primer relevamiento abordó los siguientes tópicos: *Motivación de ingreso al profesorado, Inserción laboral como egresado y uso de las herramientas digitales en la práctica docente.*

A partir de ahí exponemos algunos resultados

La edad promedio de los egresados del profesorado del periodo analizado es de 30 a 40 años, tiempo en el que generalmente tienen un desarrollo profesional y personal, la mayoría son mujeres (76,8%). El 81.4 % están insertos en el sistema educativo y el 50% están en escuelas públicas localizadas en la capital de la ciudad de Córdoba.

Análisis y reflexión teórica de las encuestas

A lo largo de la encuesta los docentes del campo de la Comunicación se encontraron con diferentes preguntas de valor para nuestro trabajo de investigación, una de las primeras y a destacar fue:

Usted que decidió cursar el profesorado en Comunicación Social, ¿lo ha hecho para ubicarse dentro del ámbito educativo como otra alternativa laboral? Si/no ¿qué fue lo que lo motivó a realizar el profesorado?

El 70,4% respondió que sí y solo el 15% manifestó explícitamente que lo hicieron para poder ampliar la formación sobre el campo de la Comunicación/Educación y otros mencionaron la idea de vocación docente sentida en primera persona o heredada.

Consideramos que las respuestas referida a la elección del profesorado como salida laboral, está motivada en algunos casos por el achicamiento del campo profesional en los medios de comunicación y la ampliación del campo de la Comunicación/educación, constituyendo en un horizonte laboral posible.

De estos graduados del profesorado el 81.7 % se encuentra dictando clases formales, la mayoría se desempeñan como profesoras de Lengua y Literatura en escuelas públicas. Gran campo de disputa con otros agentes educativos por campos disciplinares diversos o que se superponen en el curriculum.

Estos datos arrojados nos están hablando por un lado de que, como se plantea en la historización del surgimiento de los profesorados en comunicación social en nuestro país, hay una gran necesidad por ampliar su propio mercado laboral, de poder contar con otros espacios para desempeñarse como comunicadores /educadores. Magalí Catino, Margarita Torres y María Genoud. (2018). Todo ello se conjugó con las transformaciones en la esfera de la comunicación, revolucionando por las condiciones socio-históricas y la proliferación de las nuevas tecnologías que modificaron sus prácticas y multiplicaron sus posibilidades, poniendo en tensión sus postulados epistemológicos. A todo esto sumarle que desde el 2012 se encuentra vigente la Orientación en Comunicación en el nivel secundario, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Esta orientación propone una instancia formativa que habilite a los estudiantes para un análisis situado de los procesos comunicacionales, poniendo en juego sus saberes y experiencias y apropiándose de otros nuevos. Por otra parte, enfatiza la condición de los jóvenes como productores de sentidos, sujetos de una apropiación simbólica que es un paso de suma importancia para su formación como ciudadanos, que se plasma en el doble acto de producir una voz propia y hacerla circular más allá del aula.

Un gran porcentaje de graduados (70%) que han cursado el profesorado para tener otra salida laboral, salida que está enmarcada en este contexto en el cual hay escuelas con orientación en comunicación por un lado y por otro lado y más allá de las materias específicas de comunicación también hay comunicadores que están dictando, como bien han mencionado en las encuestas, Lengua y Literatura, campo de disputa ya que los

comunicadores egresados del profesorado solo contamos con título supletorio para dictar esta materia. La tensión se plantea con aquellos agentes educativos que están habilitados para el dictado. Por este motivo es importante retomar a P. Bourdieu y hablar sobre la noción de **“campo social”**, el egresado en el marco de la educación y la escuela, campo que necesita conocer para aprender las reglas del juego de esa institución.

El docente necesita saber cuál es su **“margen de maniobra”** ya que se encuentra en un campo educativo que comparte con docentes de otros espacios disciplinares.

Frente a esta situación es relevante que el docente conozca y entienda el sentido que adquieren las diferentes posiciones en que se ubican los sujetos en la institución escolar, que visualice las disputas con otros agentes educativos por campos disciplinares diversos o que coexisten en el curriculum.

Siguiendo a P. Bourdieu se puede decir, entonces, que en un momento determinado de la historia los profesorados aportan a los agentes (Comunicadores Sociales) un capital cultural para luchar en el campo Comunicación/Educación. Cuando Pierre Bourdieu (2007) habla de capitales se refiere a cinco capitales principales: “el capital económico (propiedades, materiales y monetarios); capital cultural (conocimiento) capital simbólico (indicadores que funcionan como capital cultural), y por último, el capital social (conjunto de relaciones)” (Bourdieu. 2007. p. 42)

Por otro lado, se les consultó lo siguiente: *Ser comunicador y profesor en comunicación, ¿Qué aportes le permite hacer al campo de la educación?*

Guillermina Tiramonti habla de reconocer las nuevas tecnologías de comunicación como tecnologías interactivas, es decir, como estrategias de conocimiento y no como meros auxiliares de la tarea escolar. Las palabras de la autora ponen el foco en el nuevo rol del docente. Los recientes desarrollos en tecnologías interactivas de la última generación prometen facilitar el

aprendizaje individualizado y de colaboración, crear comunidades de aprendizaje centrados en el estudiante y hacer de los roles tradicionales del proceso de enseñanza/aprendizaje más fluidos. Y es por esta línea, que propone la autora, que fueron los egresados que han dado respuesta a la encuesta. Muchos plantearon que las tecnologías de la información y la comunicación les permiten complementar, enriquecer y transformar el proceso educativo. Amplía los horizontes del conocimiento. Por otro lado, plantearon que hoy al contar con más herramientas al alcance de las manos los posiciona de manera más completa. Pero también tal y como lo planteaba G Tiramonti, el uso de las TIC desde una mirada crítica y reflexiva, es decir no abocarse solo a lo instrumental y verlas como auxiliares de la tarea.

Es importante también recalcar sobre la autopercepción que los egresados tienen de sí mismos, se ven como capaces y formados para incorporar distintas herramientas y materiales de análisis que tienen que ver con los medios y con las últimas tecnologías. En este sentido recalcan la importancia de la formación que se les brindó en la carrera de Comunicación Social, la cual les proporcionó un diseño curricular muy amplio lo que permite conocer y tratar, muchos de los cuales se ponen en práctica al momento de dar clases, estén o no relacionados con el espacio curricular en el que se trabaja.

La mirada crítica, los diferentes puntos de vista a partir de diferentes posicionamientos teóricos/pedagógicos. La carrera, en sus palabras, les ha posibilitado una apertura mayor en cuanto una visión ampliada al momento de proponer trabajos e innovaciones a la tarea pedagógica propiamente dicha. En este sentido hacen hincapié en la capacidad de hacer dialogar a diferentes tipos de textos como ser el cine (cortos y largometrajes), el arte (el dibujo, la pintura, la fotografía, la música, el teatro), la publicidad y propaganda, revistas digitales de cultura y de divulgación científica, entre otros hipertextos.

Puntualizando en el profesorado plantearon que la formación y el tipo de aporte teóricos brindados hoy son

importantes insumos con los cuales pueden realizar una secuencia didáctica o algún tipo de informe escolar que requiera de una reflexión específica.

Otra pregunta realizada que es importante destacar fue: *¿Durante el profesorado ha adquirido algún tipo de recursos educativo digital para la práctica docente? Si/No. ¿Cuál/es?*

El 42% indica que sí, mencionando los siguientes recursos digitales brindados en el profesorado universitario en comunicación social: Prezi, Blog, Cmaptools, aulas virtuales, portafolio, webrequest, drive y plataforma WIX. Para establecer una continuidad en la pregunta se les consultó: *¿Cree que los recursos educativos digitales facilitan la comunicación de contenido y el aprendizaje? Si-No ¿Por qué?*

El 92 % dice que los recursos digitales facilitan la comunicación de contenido y otra manera de producir contenido, mejor y mayor acceso a la educación, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje y reforzar la integración. Como así también vivir distintas experiencias estéticas desde la literatura en diversos soportes y que puedan interpretar y vivir/sentir las diversas formas de arte y también animarlos a ser productores de la misma es una posibilidad que muchos sólo desde la escuela pueden permitirse o acceder a las mismas.

Esto da cuenta que los aportes brindados en la formación, en cuanto a recursos digitales, les permite como sostenía Kaplún (2002) repensar la mediatización de la educación desde una mirada comunicológica, integrando los modos y las formas en que los sujetos producen el lazo social y sus narraciones mediante múltiples entornos y lenguajes.

Un punto interesante visualizado en las respuestas de la encuesta fue el planteamiento de que los recursos pueden resultar atractivos y eso es una ventaja para "la comunicación de contenidos" pero la cuestión de los aprendizajes no se agota en la herramienta, sino que

demanda de otros procesos que los docentes deben desplegar.

A todo lo anterior es necesario mencionar que destacaron la riqueza de las diferentes formas de los lenguajes, la relación entre conocimiento teórico y las múltiples maneras de expresarlo, comunicarlo, producirlos y ponerlos en circulación y por supuesto cómo posiciona a los estudiantes en un rol de productores y gestores de sus instancias de aprendizaje y acercamiento al conocimiento.

Estamos hablando entonces que la digitalización de la cultura permite a los docentes y estudiantes gestionar su propia relación con el otro y con el saber. Hoy desde el campo de la comunicación /educación es posible generar ambientes que promuevan la interactividad y la creación conjunta de conocimientos. (TurpoGebera, 2013; Marín Ossa, 2015).

Otra consulta que se realizó fue: *¿Utiliza algún software educativo o aplicaciones como por ejemplo presentaciones para sus didácticas de enseñanza? Si/no Describir cuáles.*

Los recursos educativos digitales tienen cualidades que no tienen los recursos educativos tradicionales. No es lo mismo leer un texto impreso cuyo discurso fluye en forma lineal, que leer un texto digital escrito en formato hipertextual estructurado como una red de conexiones de bloques de información por los que el lector "navega" eligiendo rutas de lectura personalizadas para ampliar las fuentes de información de acuerdo con sus intereses y necesidades (Zapata, 2012). Es por ello que es importante dar con los tipos de recursos digitales que están utilizando hoy los egresados del profesorado en comunicación social.

En relación a esta pregunta el 64.7% utiliza software educativos para sus didácticas de enseñanza, han mencionado los siguientes: Videos, powerpoint, prezi, Mentimeter, Kahoot, Wallame, google drive, editores de imágenes, sonido, video, entornos colaborativos como PADLET, FLIPGRID, Moviemaker, Audacity presentaciones interactivas como Peardeck, creadores

QR, Espacios para Entornos Virtuales de Aprendizaje, Genially, suite ADOBE, bibliotecas en línea, galerías, recorridos virtuales, videos 3D o 360 grados, app de VR, Classroom, speakerstudio, entre otros.

Por todas las respuestas de esta pregunta se puede comprender que los comunicadores egresados del profesorado han capitalizado los aportes brindados en materia digital, aplicándolas a las diferentes instancias de la planificación de su didáctica. En este sentido es importante retomar lo que planteaban Trigueros, Sánchez y Vera (2012), los cuales sostenían que las tics son una de las tantas herramientas que puede utilizar un docente para beneficiar los ambientes de aprendizaje, pero para hacerlo y generar un impacto positivo en los estudiantes, el docente debe manejar el concepto de ellas y el propósito que busca al utilizarlas en el aula (...) las TIC permiten que: el profesorado sea más receptivo a los cambios en la metodología y en el rol docente: orientación y asesoramiento, dinamización de grupos, motivación de los estudiantes, diseño y gestión de entornos de aprendizaje, creación de recursos, evaluación formativa (p.104).

Según estos autores, se puede decir que las TIC son herramientas que provocan cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, poco a poco, han llegado a romper esquemas docentes tradicionalistas en el aula (Aranega & Domenech, 2001). Por tanto, para que un docente pueda ser un gestor activo de ambientes de aprendizaje enriquecidos por TIC, debe conocer el uso de cada una de estas herramientas y estar en constante capacitación debido a que la sociedad en la que nos encontramos evoluciona rápidamente y es importante que los docentes vayan en la misma línea, de acuerdo con el contexto en el que se encuentran (Eurydice, 2001; Hernández & Muñoz, 2012).

En su tarea como docente ¿Qué le permite la digitalización? Describa.

Permite acercar ciertos saberes de múltiples maneras, con videos, presentaciones y con audios. Innovar cada día y captar la atención de otra manera.

Estimula la participación de los alumnos en el proceso creativo de armar contenido y compartirlo desde alguno de los recursos digitales. Los acerca a otras propuestas y lenguajes, Facilita las clases y la comunicación con alumnos que están ubicados en distintos puntos del país. Es posible pensar nuevas didácticas, contenidos, metodologías, actividades y formas de evaluación. Principalmente en ámbitos de educación superior, sea a distancia o no, el contacto entre docentes, estudiantes y el personal de gestión y administrativo está mediatizado por soportes técnicos que pueden ser gráficos, visuales, audiovisuales, auditivos, informáticos. Se establece así un diálogo didáctico mediatizado, conformado por la presencialidad física con la virtualidad que reconfigura los propósitos socio-educativos (Turpo Gebera, 2013; Marín Ossa, 2015).

Otra de las ventajas en la práctica docente es vincular contenidos. El hipervínculo y la hipermedia abren horizontes para un abordaje multimedial (hiper, transmedia, crossmedia). Ahora bien, el uso de hipertextos, multimedias, de discos o de webs no significa automáticamente un aumento de calidad pedagógica de la enseñanza, sólo significa incremento de la multiplicidad de medios y de oferta de nuevas formas de organización y representación de la información. La calidad y potencialidad educativa no radica en el maquillaje sino en su interior (en el grado de apertura y configurabilidad del programa, en el estilo de interacción, en el modelo de enseñanza y aprendizaje subyacente) así como en su adecuación curricular a los objetivos, contenidos y metodología de la situación de enseñanza en los que se utilicen.

La práctica docente a través de los dispositivos digitales se ve favorecida en una organización, dinamismo y creatividad de la clase, compartir materiales con los estudiantes para su análisis. Ahorro económico para mí y los estudiantes, organización y lugar "físico" para tener las

clases o contenidos, y sobre todo generar otro tipo de intercambios con los estudiantes ya que podemos acceder a cuentos y novelas que están en la web y realizar lectura de ese material con los celulares, compartir entre los estudiantes alguna actividad, leer noticias on line, observar un video musical, buscar vocabulario en la rae.es, googlear al escritor o escritora que se está leyendo para conocer su biografía, entre otros.

También favorece a un mayor compromiso de los/las estudiantes, por medio de los trabajos colaborativos, creativos, profundizar conceptos, ideas. Permite que los estudiantes se prendan en las actividades por medio del envío de material de lectura y trabajo de forma inmediata y sin fotocopias y sobre todo Poder mostrar y trabajar con el lenguaje propio de los adolescentes.

Conclusiones:

Lo podemos sintetizar en varios tópicos:

1. Para los egresados del profesorado se les amplió el horizonte laboral en la Educación formal secundaria
2. La práctica docente se vio fortalecida por la formación de grado de los profesores junto al cursado del trayecto de profesorado
3. El enriquecimiento de la P.D con las tecnologías de la información y la comunicación no desde una perspectiva de la cultura digital.

Con respecto al primer punto:

El dato arrojado en la investigación nos da la pauta que el surgimiento de los profesorados en comunicación social en nuestro país, es dada por un lado por una necesidad por ampliar buscar otros espacios en el mercado laboral, para poder desempeñarse como comunicadores /educadores. (Catino, Magalí, Torres Margarita, GenoudMaria, 2018 - vol. 1) y por otro las

transformaciones en la esfera de la comunicación, revolucionando por las condiciones socio-históricas y la proliferación de las nuevas tecnologías que modificaron sus prácticas y multiplicaron sus posibilidades, poniendo en tensión sus postulados epistemológicos. A todo esto, sumarle que desde el 2012 se encuentra vigente la Orientación en Comunicación en el nivel secundario, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

En general las respuestas ponen en tensión lo supuesto: Importancia del uso de recursos digitales en la Práctica docente y deficiente en la formación del profesorado. Formarse para enseñar comunicación, pero enseñan en otros espacios curriculares como Lengua y Literatura. Salida laboral vs ser docente de comunicación. En lo que sí coinciden es que tanto la licenciatura como el profesorado les brindan un bagaje sólido y potente para el desempeño de su práctica docente.

Segundo punto

Los egresados reflexionaron sobre el aporte dado en el cursado del profesorado, referidos a la didáctica, pedagógica, culturas juveniles, estrategias para dar clase, realización de memorias pedagógicas. Trabajo colaborativo entre docentes que tenían experiencias y estudiantes que recién se iniciaban en el profesorado junto a dispositivos de reconocimiento de otros: estudiantes. Materiales teóricos y expositores que brindaron diferentes miradas sobre la práctica docente actual.

Tercer punto:

Los egresados consideran que la concepción instrumental de la tecnología fue desplazada por la convergencia tecnológica y los procesos de hipermediación afectan a las prácticas, a los sujetos y los discursos, expresado en un cambio cultural en “nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras”. (Novomisky ,2020 p.46)

La simple presencia de tecnologías novedosas en los centros educativos no garantiza la innovación en su

significado real. La innovación debe ser entendida como el cambio producido en las concepciones de la enseñanza y en los proyectos educativos. La posibilidad de hacer lo de antes, aunque mediante otros procedimientos (más rápidos, más accesibles, más simples) no representa una innovación. De ahí que se hayan de entender los proyectos educativos, en los que se expresan las concepciones pedagógicas en las que los profesores basan su quehacer docente, como el contexto de integración de las nuevas tecnologías, es decir, la integración curricular de las TIC habrá de plantearse como algo vinculado y condicionado por una opción propiamente educativa y no al revés.

Bibliografía

- Bourdieu Pierre. (2007). La teoría social de Pierre Bourdieu. En J. Cristiano, & M. y. Giletta, *Teoría Sociológica. Introducción a los contemporáneos* (pág. 47). Córdoba: Brujas.
- Eurydice (2001). Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Julio 19, 2016, Recuperado de http://books.google.es/books?id=tsRiwyhnq7wC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gonzalo Darío Andrés y María Mercedes García (2018). *Comunicar y educar en un mundo hipermediatizado. Pautas para el diseño de narrativas multimodales*. Revista Questions. Vol. 1 (60)
- Kaplún Mario (1981) El comunicador Popular - Editorial Hvmanitas
- MagalíCatino, Margarita Torres y María Genoud. (2018) Comunicación/Educación: Escenarios de la definición del campo. Revista Questión. Vol. 1 (N°59)

- Turpo Gebera Osvaldo (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blendedlearding. En *Revista de Educación a Distancia (RED)*
- Marín Ossa Diego (2015). La educación mediatiza. Distancia y aproximaciones en las metodologías de la mediatización del conocimiento. En *Revista da FAEEBA-EducacáoContemperaneidade* 24 (44) 41,53
- Trigueros Francisco, Sánchez Raquel y Vera María Isabel (2012). El profesorado de educación primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp. 101-112.
- Zapata Mónica. (2012). Recursos educativos digitales: conceptos básicos. Julio 23, 2016 de Programa Integración de Tecnologías, Universidad de Antioquia Sitio
 web:<http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/d211b52ee1441a30b59ae008e2d31386/845/estilo/aHR0cDovL2FwcmVuZGVlbmxbbmVhLnVkZWEuZWR1mNvL2VzdGlsb3MvYXp1bF9jb3Jwb3JhdGl2>

Algunos aportes en relación a la Identidad Profesional Docente

Balada Mónica, Ficcardi Ana Marcela, Reghitto Claudia,
Roitman Ana Laura & Rodríguez Yurcic Ana Laura

Introducción

No ha sido sencillo abordar la temática de la **identidad profesional**. Sólo el concepto de **identidad** abarca diversas dimensiones y la participación de varias disciplinas y campos del saber. Más aún, al avanzar sobre la **identidad profesional docente**, se suma al multiparadigmatismo inicial, la referencia a un ámbito específico en el que también confluyen diversos saberes y prácticas.

Al indagar sobre la **noción de identidad**, se advierte que la psicología, la psicología social y la sociología fundamentalmente, se interesan por definirla y tematizarla. También ha habido importantes aportes desde distintas líneas del psicoanálisis. Así, son conocidos los trabajos de Erik Erikson y Peter Blos en EEUU en los años 50. Y en nuestro país en las décadas de los 60 y los 70, las contribuciones de León y Rebeca Grimberg entre otros. Posteriormente, desde una lectura lacaniana, se hace hincapié en la función imaginaria de la identidad (Elgarte, 2011).

Acerca de las identificaciones, la identidad y la identidad profesional docente

El concepto de identidad no es propio del psicoanálisis. Más bien desde el psicoanálisis se cuenta con el **concepto de identificación**, trabajado por Freud exhaustivamente, entre otras, en su obra *Psicología de las masas y análisis del yo*, de 1921. De hecho, serían justamente las identificaciones, el punto donde se vincula

al psicoanálisis con lo social (Morales, citado en Capetillo Hernandez, 2007).

Para Freud, **la identificación es un producto psíquico** que se constituye “*tomando prestado*” un aspecto de alguien del entorno, con la cual el yo encuentra un punto de contacto y a partir del cual se modifica a su vez. Se trata de un proceso fundamental en la constitución subjetiva y en las posteriores transformaciones del sujeto. La identificación no es una copia consciente ni voluntaria: es decir, no es una imitación, mucho menos una simulación. Se trata de un proceso inconsciente e involuntario por el cual el yo hace propio un aspecto de alguien, sin saber que lo hace.

Para distinguir la identificación de la investidura sexual de objeto, Freud explica que la identificación se refiere a “*lo que uno querría ser*”, mientras que el amor de objeto se refiere a “*lo que uno querría tener*”. La identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como modelo. Esto permite definir **identificación e idealización**. La diferencia esencial que establece es que en la identificación, el objeto se pone en el lugar del yo; mientras que en la idealización, se pone en lugar del ideal del yo. Las identificaciones contrariamente a la idealización, enriquecen al yo. (Freud, 1998/1921).

Puede decirse que Freud consideró la identificación como un mecanismo de incorporación del Otro social, constitutivo del sujeto a lo largo de la vida. La identidad implica las identificaciones, pero hace con ellas algo diferente, original, constituye una nueva configuración (Elgarte, 2011).

Desde una lectura lacaniana, se entiende que la identidad vela la falta en ser, es un anclaje necesario para el yo, pero en tanto tal es engañosa. Se trata de una ficción que tapa la falta (Capetillo Hernández, 2007). La identidad, al ofrecer respuestas a las preguntas por el ser, es un constructo predominantemente imaginario (Elgarte, 2011).

Las identificaciones se producen justamente al no haber una identidad acabada para el sujeto, algo que pueda decirle exactamente quién es. Estas van dando

respuestas parciales, que van constituyendo un complejo entramado con apariencia de unidad e integridad.

En tanto da respuestas acerca de lo que se es frente a la carencia, se trata de una construcción psíquica que permite anclar al sujeto, darle consistencia sobre todo en momentos de dificultades subjetivas. En otras palabras, no se pregunta sobre la identidad quien está cómodo respecto de su pertenencia: en ese caso la identidad se da por sobreentendida. En un trabajo anterior (Rodríguez, 2011) se tematizó la identidad y se mostró que la pregunta por la propia identidad surge en momentos de quiebre biográfico.

La identidad se configura a través de complejos mecanismos que incluyen lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo social, lo íntimo y lo externo, la mirada propia y la ajena, etc. A su vez, está constituida por diversos aspectos. Puede hablarse de identidad generacional, identidad sexual, identidad de género, identidad laboral, etc. Entre estos, se considera a la **identidad profesional** (ocupacional, laboral) como uno de los ejes fundamentales de la identidad. En este caso nos interesa específicamente la configuración de la **identidad profesional docente**.

Se entiende por **identidad profesional** a “aquel ámbito de la identidad personal, cuyo significado se construye e internaliza en el trabajo” (Zacarés y Llinares 2006, citados por Ruvalcaba-Coyaso *et al*, 2011:91). Para estos autores, al referirnos a la identidad es necesario considerar diversos ámbitos de acción, y la identidad ocupacional formaría parte del dominio relacional.

Según Branda y Porta (2012) “la **identidad profesional** es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio” (p. 232). La identidad es “una construcción de sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás. La identificación profesional en la enseñanza se produce a través de un proceso muy lento. Mientras para unos comienza en la niñez, para otros

sólo se produce mediante el ejercicio de la profesión” (Fernandez Cruz, citado en Branda y Porta, 2012: 231). Por su parte Marcia Prieto Parra (2004) considera que “la construcción de la identidad profesional es un proceso – individual y colectivo- que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional” (p. 29). Advierte que la reflexión crítica permite a los docentes contextualizar el proceso educativo y advertir los factores socioculturales y políticos que lo condicionan. Concluye que, tanto la reflexión crítica como la participación en investigaciones grupales, son fundamentales para la construcción de la identidad profesional docente.

Tomando los aportes de Jacky Beillerot (1998) es **posible vincular la identidad profesional con el saber**. En su libro *Saber y relación con el saber* señala que esta relación está vinculada a los modos particulares de significar cada saber. Hace referencia a los sentidos construidos subjetivamente acerca de la situación, la posición, las prácticas, las valoraciones y atribuciones que se les asignan. Pero cada saber posee un vínculo también particular con cada sujeto, que si bien son reconocidos como saberes del mundo, son también reconocidos como parte de sí mismo. La relación con el saber se convierte entonces en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre la realidad; se convierte en un proceso creador de saber, mediante el cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de la época. Se entiende que la pregunta en torno a la identidad profesional docente abre interrogantes asociados a la noción de “*relación con el saber*” dado que supone un vínculo creativo y singular de cada sujeto, a la vez asociado a las instituciones y al contexto que habita.

En este trabajo, se entiende por **identidad profesional docente** a un conjunto de procesos identitarios complejos, que articulan todos los aspectos – saber y práctica-, dimensiones integradas en el desempeño laboral del sujeto. Se deslinda lo “*profesional*” para hacer referencia a los específicos de cada oficio: socióloga/o, comunicador/a social, trabajador/a social, etc.

Y lo “*docente*” en relación a aquellos procesos que tienen que ver con el ejercicio y la formación de profesoras/es (aunque esto también forme parte de lo llamado “profesional”). Interesa entonces aquello “específico” de la docencia: se haya llegado por oficio, experiencia, formación en profesorados, otros procesos o la conjunción de varios de ellos. Se supone a la base, la formación en la propia disciplina; y a partir de ella, el desarrollo de la docencia, ya que en la gran mayoría de los casos (aunque no en todos) se lleva adelante cronológicamente en ese orden.

Identidad Institucional y Disciplinar

Desde la posición teórica de K  es (K  es, 1987) puede comprenderse a **las instituciones como precediendo a los sujetos**, ya que tienen un rol fundamental en la constitución de la identidad, la estructuran y la sostienen.

Ya Freud había puesto en valor a las instituciones reconociéndolas como aquellas que aportan los datos primarios para las identificaciones de los sujetos y la conformación del yo.

Sin embargo, es relevante pensar que se trata de un proceso bidireccional: **las instituciones constituyen a los sujetos y los sujetos a las instituciones, siempre en una relación ambigua.**

Las identificaciones que se producen en los sujetos se centran en los vínculos que éstos establecen con las instituciones. Pero esto no es sin retorno, porque la institución también se modifica en este vínculo. Es decir, que la identidad de la institución, no “es”, sino que “*va siendo*”.

Para el abordaje a la identidad, las metodologías de estudio priorizan los relatos de los sujetos acerca de las experiencias en las instituciones, los hitos de la vida de la institución, el posicionamiento subjetivo respecto de los lugares que se ocupan, etc. En esta investigación se

trabajó con tres entrevistas grupales¹ que apuntan justamente a explorar lo que sucede en las instituciones con ciertas disciplinas y los sujetos que las habitan.

Llegadas a este punto, es pertinente considerar los aportes de Tony Becher (2001), quien en su obra *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* aporta herramientas que servirán para el análisis, ya que incorpora **la mirada sobre lo disciplinar**. Nos advierte el autor sobre el multicolor mapa del territorio académico y las diversas características de quienes lo habitan. Para esta investigación, se trata específicamente de las prácticas de licenciadas/os y profesoras/es en ciencias políticas y administración pública, sociología, comunicación social y trabajo social; prácticas que cobran significación en el territorio que trazan en el sistema educativo “esas otras ciencias sociales”.

Al preguntarnos por la identidad, hacemos un esfuerzo a la vez por describir el conocimiento en tanto áreas temáticas de estas profesiones. Becher asemeja el territorio del conocimiento con un edredón defectuosamente confeccionado a partir de cuadrados de distintas telas, con algunos retazos apenas hilvanados, otros desprolijamente superpuestos y otros que parecerían haber sido inadvertidamente omitidos, dejando agujeros grandes y sin forma, en el tejido.

Nuestro trabajo busca mostrar ese territorio o edredón educativo de las “otras ciencias sociales” a partir del mapeo de los espacios curriculares en el sistema educativo en la provincia de Mendoza (secundarios y educación superior provincial), el desarrollo institucional de formación de las disciplinas en estudio, y la experiencia-práctica de licenciadas/os y profesoras/es que compartieron sus testimonios en las entrevistas grupales.

La argumentación de Becher en relación a tribus y territorios, y que trata de corroborar en su trabajo, sostiene que las formas de organización de la vida profesional de

¹En el siguiente apartado se detalla cómo estuvieron constituidos los grupos que participaron de las entrevistas.

grupos particulares de académicos, están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan. Aunque es evidente que se influyen unas con otras, el autor las distingue en sus aspectos sociales y epistemológicos, para entender el tipo de relaciones y sus diferentes significados.

En nuestro caso, el telón de fondo o contexto es la facultad como formadora de licenciadas/os y luego docentes. Institución con características también particulares y diferenciales que suman a la complejidad en estudio, las identidades profesionales.

Acerca de las entrevistas realizadas

Nos abocamos entonces a indagar la identidad profesional docente que se constituye en la complejidad del interjuego de la institución formadora, la disciplina y los sujetos que la practican, y la configuración de las “otras ciencias sociales” en el sistema educativo.

Trabajamos con **tres entrevistas grupales**, realizadas durante 2016 y 2017. Las/los entrevistadas/os son sujetos que tienen una formación profesional en una disciplina (ciencias políticas, sociología, trabajo social, comunicación social), y que por diversos motivos se desempeñan y/o se forman también como docentes. Nos interesó estudiar los procesos que intervienen en la formación de la identidad laboral ocupacional específicamente en el ámbito de la docencia. En otras palabras, la configuración de la **identidad profesional**, de licenciados en ciencias sociales y de la comunicación, que se ocupan en la **docencia** entre otras posibilidades o exclusivamente.

La **primera entrevista (E1)** se realizó el 1 de julio de 2016, con un grupo de seis participantes que han realizado tanto la formación de licenciatura, como la de profesorado. Todos se desempeñan activamente en la docencia, y en la formación de docentes. Los participantes provienen: tres de la Sociología, dos de la Ciencia Política y Administración Pública, y uno de la Comunicación Social.

Trabajan en escuelas secundarias, en institutos de educación superior y/o en universidades. Todos son profesores vinculados con la formación de formadores, en el Ciclo de Profesorados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.

La **segunda entrevista (E2)** se realizó el 15 de setiembre de 2017, con un grupo de siete participantes, provenientes de las carreras de licenciatura en Sociología, Comunicación Social y Ciencia Política y Administración Pública. Tanto en este grupo como en el anterior, no se logró la concurrencia de profesionales que provienen de la licenciatura en Trabajo Social. Todos estaban, al momento de la entrevista, cursando el profesorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Algunos ya se desempeñaban como docentes, o tenían alguna experiencia en la docencia.

La **tercera entrevista (E3)** se llevó a cabo el 13 de octubre de 2017, con siete participantes: dos de ellas egresadas de la licenciatura en Comunicación Social, tres de licenciatura en Sociología y dos de la licenciatura en Trabajo Social. En este caso, no se contó con egresadas/os de Ciencias Políticas. Todas las entrevistadas son egresadas de las carreras de grado de la Facultad, todas ejercen la docencia, y ninguna ha hecho carrera de profesorado.

Organizamos el trabajo alrededor de **una serie de preguntas tentativas**, que fueron delimitándose y a la vez ampliándose, a lo largo del proceso y de la dinámica propia de cada una de las entrevistas. Las preguntas que nos guiaron en principio, fueron:

¿Cómo perciben y construyen los profesores en estas ciencias sociales su identidad profesional? ¿Qué representaciones tienen de su trabajo/actividad profesional? ¿Cómo se articula la docencia en relación a la identidad profesional? ¿Están en tensión? ¿Se enriquecen? ¿Se dificultan en algún sentido? ¿Se advierten “deudas” con alguna formación? ¿Cómo afecta el proceso de formación docente a las estrategias identitarias a las que recurre cada una/o para la construcción de su identidad? ¿La identidad profesional se

fortalece o se resiente en el desarrollo de la docencia?

¿Qué

tensiones/enriquecimientos/encuentros/desencuentros existen entre la identidad promovida y la identidad construida en lo laboral? ¿Qué migraciones se producen desde la profesión de base hacia otras actividades y áreas de especialización? ¿Es la docencia una especialización para los profesionales consultados? ¿Se ejerce la docencia de oficio, o se considera necesaria la formación docente? En caso de ser necesaria, ¿en qué consiste esa formación?

Presentaremos conclusiones de las dos primeras entrevistas, y del contraste entre ambas. Respecto de la tercera entrevista, mostraremos más exhaustivamente el análisis realizado, pues se trata de los avances del último período de la investigación. Por último, presentamos las conclusiones generales de las tres entrevistas.

a) Conclusiones de la primera entrevista (E1):

El análisis de esta primera entrevista llevó a una complejización de la conjetura inicial: la formación docente pone en tensión, cuestiona, enriquece y acerca a la primera formación disciplinar o primer título. A su vez, la formación inicial proporciona una perspectiva específica vinculada a la mirada holística de lo social, en el particular modo de ejercer la docencia.

Se advierte que, al tratarse de un grupo muy comprometido con la formación de formadores, la docencia es el eje de la identidad profesional. La fuerte incidencia de lo docente en la identidad profesional, se vio claramente marcada. En muchos casos es la docencia lo que tracciona hacia la formación inicial, lo que hace “de camino” hacia la disciplina de base, lo que lleva a “reencontrarse” con la facultad.

Esta entrevista lleva a proponer la conformación de las otras dos, compuestas de modo diferencial.

La idea fue seguir indagando los aspectos que llamaron la atención. Se ajustó la herramienta, reformulando la consigna y repensando preguntas para interrogar los campos de interés.

b) Conclusiones de la segunda entrevista (E2):

Se advirtió fuerte compromiso con la formación docente, y en especial con el profesorado de la facultad. La formación docente interpela y resignifica la formación de base. La docencia es percibida como un camino hacia lo profesional. La docencia es una actividad profesional muy valorada, se la ve como un campo de trabajo donde es posible la creatividad, donde siempre hay algo nuevo.

Se presenta y se comparte entre todos los entrevistados una crítica fuerte hacia la institución formadora de las carreras, desde el ejercicio de la docencia y desde el cursado del profesorado. Se valora la construcción de la identidad profesional y consideran que el profesorado está trabajando la identidad docente permanentemente, desde el inicio del cursado.

Las/los participantes más antiguos en cuanto al egreso, tienden a justificar esa ausencia de construcción de la identidad profesional durante el cursado de las carreras de base. Los más recientes egresados, en cambio, se muestran muy críticos en relación a lo que consideran una carencia en sus formaciones.

c) Contraste entre las dos primeras entrevistas (E1 y E2)

De la contrastación entre las dos primeras entrevistas surge:

Respecto de la E2, el ámbito de la formación docente produce un efecto identitario que está relacionado con una institución formadora con características específicas (Ciclo de Profesorado). La construcción de un saber nuevo, que es el saber docente, se produce en compañía, entre pares: es la primera oportunidad de reunirse con egresadas/os de otras disciplinas: cursan, comparten, aprenden juntos. Sin embargo, las *didácticas disciplinarias* abren un espacio específico para cada disciplina.

También del material de la E2, se advierte que la posibilidad de ser docentes, ya está integrada a los proyectos identitarios desde antes de entrar en el profesorado. Hay una búsqueda en función de que la posibilidad de ejercer la docencia, ya ha sido contemplada

e incluso practicada. No sucede lo mismo en el material obtenido en la E1, donde la posibilidad de ser docentes en muchos casos no estaba contemplada en su proyecto profesional inicial (y más bien se llegó por necesidad de inserción laboral)

El paso por una formación de profesorado permite pensar la identidad profesional en relación al primer título (licenciado, etc). En ambas entrevistas se observa que ambas titulaciones se interrogan mutuamente, en algunos casos llegando a cuestionamientos críticos.

d. Tercera entrevista grupal (E3): análisis.

El material de la entrevista fue analizado por categorización por temáticas:

-Los trabajos como profesionales licenciadas: *experiencias diversas en la docencia* y en otros tipos de trabajos -que, aunque no explicitan- sirven para comparar, valorar, etc. Una de las participantes dice: “la docencia no es mi único trabajo, pero es el que disfruto”, otra: “y acá me quedé... amando la sociología y la docencia”

-Desde donde hablan: *Hablan desde la crítica* a las escuelas, a los docentes tradicionales, a las prácticas burocráticas y de disciplinamiento en las escuelas, a la formación universitaria. También *hablan desde la experiencia* de ellas mismas en sus trayectorias educativas y profesionales y desde las experiencias de sus hijos, estudiantes, compañeros.

-Espacios educativos que valoran: valoran en sus prácticas *los espacios en los márgenes/fronteras* que les permite el sistema educativo: CAJ, CENS, talleres de ESI², trabajo con adultos, la educación en la cárcel, los espacios donde hay amor, la docencia como espacio para lo social, los márgenes como protección...

-Lugar valorado para la formación docente: la propia experiencia, la práctica, la escuela, la disciplina que portan como licenciadas, el poder ser una alternativa. Se sienten algo “orgullosas” de no estar institucionalizadas en

² CAJ: Centros de Actividades Juveniles; CENS: Centros Educativos de Nivel Secundario; ESI: Educación Sexual Integral.

una formación docente. Una de ellas cursó la especialización en docencia universitaria.

-Lugar, institución o situación que las llevó a interesarse por la docencia: la propia biografía (su padre – madre), el barrio docente donde vivía de chica, las prácticas pre-profesionales en la licenciatura, la tesina de licenciatura, el gabinete de la escuela, la educación sexual en territorio, la experiencia de decepción en una primera formación universitaria (Profesorado de Inglés); un/a docente que era feliz cuando cursó el secundario.

-Temáticas emergentes en la entrevista: las biografías, las políticas públicas, el Estado que se desentiende, las prácticas burocráticas y conservadoras de las escuelas y muchas/os profesores, la universidad como formadora con prácticas conservadoras, los espacios de la universidad como “lugares de feroz competencia”, en la escuela se castiga a las/os estudiantes “por hablar”, crítica a otras formaciones (profesorado de inglés), ser educadoras versus ser docentes, los talleres (como espacios donde no se aprueba o desaprueba, sino que se disfruta y se aprende), ítem aula, la vuelta conservadora a la escuela, la inclusión no inclusión en el secundario.

-Imágenes con las que relacionan la identidad (profesional-docente): mujeres-que ponen el cuerpo- el amor –la contención, y la imagen del/la alfarero/a con la pregunta ¿estamos modelando o nos están modelando?

-El deseo: que la escuela sea un espacio para poder decir; que la escuela sea un espacio para el amor; seguir aprendiendo, porque reconocen que les falta mucho por saber; poder desencadenar alguna cuestión crítica en la escuela para sus estudiantes; que en la formación docente se tenga en cuenta la afectividad y el reconocimiento del otro;

-Lo que cuesta: Poder darse cuenta que les gusta ser docentes, decir “me gusta lo que hago, soy docente”, sentirse “sapo de otro pozo” por no ser docentes con título y por no identificarse con las prácticas comunes en las escuelas.

Conclusiones sobre las tres entrevistas

Se estructuran las conclusiones en relación a los distintos ejes trabajados en los primeros apartados. Tomaremos entonces: a) lo institucional; b) lo disciplinar y sus prácticas; c) lo subjetivo, biográfico y marcas personales; d) la relación con el saber, e) lo sociolaboral.

a) Lo institucional

Orgullo de ser desinstitucionalizado (E3). Orgullo de no ser docente. Orgullo de ser docente (E1 y E2). Se valora los espacios educativos que se encuentran en el margen o la frontera del sistema educativo (ESI, Trabajo con adultos, Educación en la cárcel, etc.)

Feroz competencia en la institución formadora, para insertarse en la institución como docentes. Van en búsqueda de otras instituciones. La escuela da un ámbito de tranquilidad en muchos aspectos personales. Espacio institucional que posibilita, la nombran como creativa, pueden hacer cosas, no hay competencia feroz (E1, E2 y E3). Saludable. Espacio creativo.

Lo institucional de la primera formación, posibilita la docencia ya que taller de tesis, prácticas pre profesionales llevan a pensar la docencia. Esto en generaciones más jóvenes, lo que da cuenta de los cambios en la facultad. Pero también señalan que la universidad sigue siendo un campo de formación de prácticas conservadoras (E3)

Fuerte crítica a prácticas docentes universitarias actuales (E3)

b) Lo disciplinar y sus prácticas

Deseo de desencadenar alguna situación crítica para los estudiantes en las escuelas. (E3)

El trabajo docente es la posibilidad y el ámbito privilegiado para el pleno despliegue del Trabajo Social (E3).

La especificidad de estas ciencias sociales en el trabajo docente, sería planificar para desencadenar alguna cuestión crítica en el aula. (E1, E2, E3)

La práctica docente desarrollada desde la formación de licenciaturas en ciencias sociales promueve captar las necesidades del sujeto actual, justamente por poder pensarlo desde lo social y no desde el recorte pedagógico. El material de aprendizaje tiene que ver con lo que las y los estudiantes traen. (E1, E2, E3)

c) Lo subjetivo, lo biográfico, las marcas personales

Lo que cuesta ser nombrado, nombrarse como docente. “Sapo de otro pozo” (E3). Búsqueda de un nuevo significante “educadora”.

Incidencia de lo biográfico en la elección docente (E1, E2, E3)

Cuesta darse cuenta de que les gusta ser docente, por no identificarse con las prácticas comunes en las escuelas (E3)

d) La relación al saber

Desde el punto de vista de los sentidos que se atribuyen a los saberes:

Teniendo en cuenta las manifestaciones que denotan significaciones asociadas a sí mismos, se adjudican al saber un recurso que proporciona seguridad, como instrumento profesional, producido a partir de prácticas, buscado en autoridades formales y se expresó consternación (terror) ante la posibilidad de no saber. Tanto en relación al saber de la propia disciplina, como al saber de la docencia (E1, E2, E3).

Respecto de las significaciones sobre la relación entre los saberes docentes y los saberes disciplinares, se reconoció como saberes que habilitan, al de la Sociología para la docencia y al de la docencia para la Sociología (E2). El saber sociológico cobra sentido al enseñarlo, la didáctica ha posibilitado el desarrollo de la profesión de politólogo y el oficio docente relacionado al saber docente está en consonancia con los orígenes de la escuela republicana (E1). También se expresaron posiciones críticas de la institucionalización y de prácticas conservadoras escolares (E1, E2 y E3). Según el análisis de las relaciones con el saber y los campos disciplinares

que integran las carreras de licenciatura se manifestaron posicionamientos críticos, que muestran diferentes aspectos en la interrelación con el campo educativo. En algunos casos se advierten complementarios, en otros entran en tensión.

Temor por la falta de “saber docente” (específico) (E1, E2, E3)

Cuestionamiento acerca de si en el rol docente cabe la posibilidad del “no saber”. Y en ese caso, si ese “no saber” posibilita la co-construcción en conjunto con las y los estudiantes.

Cuestionamiento en relación a la construcción colectiva del saber: si es posible en la práctica cotidiana del aula, o si implicaría la caída de la figura del docente como “el que sabe”.

e) Lo sociolaboral

En relación al trabajo docente integrado al sistema educativo se reconocen dos aspectos: es una salida laboral y es un trabajo para el que no les prepara la carrera de licenciatura.

f) Otros aspectos a destacar:

Es de destacar que, en las tres entrevistas, hubo manifestaciones de agradecimiento por haber sido convocadas/os al encuentro. Esto puede ser pensado como una muestra de que el encuentro con otros/as, en el ámbito de la facultad, es un modo de configurar la propia identidad profesional docente, tal como señala Marcia Prieto Parra (2004). Los espacios para la compartir con el grupo de colegas estas temáticas, no son sin consecuencias en lo identitario.

Las entrevistas han puesto de manifiesto algunos aspectos interesantes para continuar futuros análisis: la didáctica entendida como herramienta de la Ciencia Política; la Sociología y la Pedagogía en relación de reciprocidad; finalmente, el ámbito docente como espacio privilegiado para el desempeño del Trabajo Social.

Retomando reflexiones

Las tres entrevistas que realizamos aportaron un material valioso para la lectura de nuestros interrogantes. El análisis nos permitió avanzar sobre los modos de configuración de la identidad profesional docente. Nos centramos especialmente, en lo más específico de la docencia, suponiendo a la base la formación en la propia disciplina. Interrogamos el proceso bidireccional en el que las instituciones se configuran y reconfiguran, en una relación ambigua con los sujetos.

En primer lugar, en las entrevistas advertimos que en general se reconoce a la institución formadora (Ciclo de Profesorados) un papel relevante en la constitución de la identidad docente. Además se destaca y se valora que la identidad docente se construye entre pares, donde confluyen egresadas y egresados de las distintas carreras. Se aprecia el aporte de esas diferencias en las formaciones disciplinares iniciales.

Pero también se reconoce que la posibilidad un desarrollo como docentes, suele estar integrada a los proyectos identitarios previos al ingreso al profesorado. Puede haber una búsqueda anterior en ese sentido, e incluso a veces, una práctica docente previa al ingreso a la carrera. En otros casos, no estaba contemplada esta posibilidad, y se llegó a la docencia por necesidad de inserción laboral. En cualquiera de las dos posibilidades, la docencia se aprecia significativamente, incluso al ser puesta en relación al desempeño en otros ámbitos profesionales.

Las dos titulaciones (licenciaturas y profesorado) se interrogan mutuamente; en algunos casos llegando a cuestionamientos muy críticos.

La docencia aparece con frecuencia como la ocupación que más se disfruta y la más relacionada con los ideales personales y colectivos. Desde estos ideales se formulan críticas a las prácticas docentes tradicionales y burocráticas. Los espacios educativos no tradicionales son muy valorados: trabajo con adultos, educación en contexto

de encierro, educación sexual integral, etc. También se estima la propia experiencia, la experiencia en las escuelas y la formación en las disciplinas de base.

Los factores que llevaron interesarse por la docencia, están en relación a la propia biografía, las prácticas pre-profesionales en la licenciatura, la elección y producción de tesinas, el trabajo en gabinetes, las prácticas en educación sexual integral. También se reconoce la influencia de profesores del secundario en tanto adultos significativos.

Se califica a la docencia como una actividad en la que circula la palabra, se puede generar pensamiento crítico en los y las estudiantes, y donde es importante del reconocimiento del otro. Como dificultad, se expresa cierta ajenidad por no tener título docente y por tener una posición crítica respecto de las prácticas tradicionales en las escuelas.

Por último, señalar que a partir de las entrevistas, pudimos aislar ciertos ejes que atraviesan la constitución de la identidad profesional docente: lo institucional, lo disciplinar y sus prácticas, los subjetivo-biográfico, la relación al saber y el aspecto sociolaboral.

Bibliografía:

- Becher Tony. (2001) "Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas." Editorial Gedisa. España.
- Beillerot Jacky. (1998). La formación de formadores: entre la teoría y la práctica (No. 658.3124 B422f). Buenos Aires, AR: Ed. Novedades Educativas.
- Branda Silvia y Porta Luis (2012). Maestros que marcan. Biografía e identidad profesional en docentes memorables. En Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado en www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf
- Capetillo Hernández Juan (2007). Nacionalismo, Identidad y Psicoanálisis. Cuadernos de Trabajo N° 28. Instituto de Investigaciones Histórico Sociales, Universidad

- Veracruzana. Xalapa, Veracruz. Recuperado de <https://www.uv.mx/ihs/files/2012/11/Cuaderno28.pdf>
- Elgarte Roberto Julio (2011). Consideraciones psicoanalíticas sobre la identidad. En: III Jornadas de Humanidades. Historia del Arte. "Representaciones e identidades". Septiembre, 2009. Bahía Blanca, Argentina. Recuperado de <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/3586>
- Freud Sigmund. (1998). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. Strachey (Ed.) y J.L.Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Obras completas: Sigmund Freud*. 2º ed., Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en año 1921).
- Käes, René, (1987) *"La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos"*. Buenos Aires, Paidós.
- Landesman Monique, Hickman Hortencia y Parra Gustavo. (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. México, Juan Pablos Editor.
- Prieto Parra Marcia (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1): 29-49. Recuperado de www.flacso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf.
- Rodríguez, Ana Laura (2011). En torno a la pregunta por la identidad. *Revista Confluencia Profesorado*. Año 5, N° 8. (111-126). Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo.
- Ruvalcaba-Coyaso, Francisco Javier, Uribe Alvarado Issac y Gutiérrez García Raúl (2011) Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4 (2): 82-102. Recuperado de <https://dialnet.unrrioja.es/descarga/articulos/3817911.pdf>



Capítulo II

**CAMINOS EN LA
FORMACIÓN DOCENTE
EN LAS “OTRAS”
CIENCIAS SOCIALES**

Capítulo II.

Caminos en la formación docente en las otras ciencias sociales

Presentación

Vitto Bustos Priscila Mariana

Todo camino implica un mapa, a veces planificado y pensado, otras el contexto hace lo suyo, cambian las paradas, los lugares de seguridad se convierten desconocidos y empieza una carrera para encontrar de nuevo la brújula de nuestro viaje.

En **caminos en la formación docente** nos adentraremos al campo de la educación superior de los profesorados en las otras ciencias sociales desde el interior, donde late la experiencia de las diferentes cátedras. Trayectorias educativas que se insertan en tres universidades públicas: Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO).

El/la lector/a podrá recorrer estos mapas que, a veces se entremezclan y las fronteras que los separan se diluyen porque, a fin de cuentas, el espacio es un solo, el interior de los profesorados.

El primer mapa es aquel que está dedicado a narrar cómo se vinculan las cátedras de residencia y didáctica referidas a las otras ciencias sociales, específicamente, las ciencias jurídicas en el profesorado de enseñanza media y superior en la UBA. Aquí la formación para el ejercicio del rol profesional se centra en actividades que favorezcan la reflexión, elección y fundamentación epistemológica centrada en el derecho y en la formación para la ciudadanía.

En el mismo camino encontraremos la experiencia de la cátedra de Práctica e Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO. Conoceremos su recorrido histórico, desde sus inicios hasta hoy, sus características, trayectoria, líneas de investigación y su propuesta pedagógica. El objetivo

primordial es el de generar prácticas situadas que creen la posibilidad, a docentes y estudiantes, de pensar y pensarnos.

Por otro lado, tenemos el mapa de los dispositivos didácticos, experiencias de enseñanza y aprendizaje que promueven espacios interactivos de formación. Uno de ellos es la dinámica del portafolio en formato de blogs donde se incluye información y materiales audiovisuales con el objetivo de comprender y documentar el proceso de aprendizaje, además, de promover habilidades de reflexión y autoevaluación de las/os estudiantes. Esta experiencia es realizada en la UNC.

Otro dispositivo es el de “Al Karaji con el trinomio” de la UNCUIYO, que surge para romper con la configuración didáctica rutinaria de estudiantes en sus residencias, rituales de trabajo repetidos una y otra vez. El mismo tiene como objetivo explorar cómo se puede abordar un contenido escolar desde una perspectiva histórica. En este caso se centra en un contenido matemático enfocado históricamente, las/os futuras/os docentes viven en carne propia esta experiencia llena de asombro e interrogantes.

El último mapa de este recorrido finaliza allí donde lo incidental y extraño se hizo presente. El contexto de pandemia Covid 19 irrumpió y se incorporó en nuestra tarea de enseñanza y aprendizaje. En este recorrido contamos con la experiencia de la UBA y UNCUIYO, donde el objetivo era y es sostener un encuadre pedagógico en este período caracterizado por la transformación, “repensarnos en otro contexto”. Además, de ajustar los materiales didácticos en este contexto particular. El fin era y es ofrecer la oportunidad a nuestros estudiantes de continuar sus estudios. Es interesante leer en este apartado la experiencia de realizar tutorías de residencias ya no en las aulas físicas sino mediadas por la virtualidad.

“Un viaje de formación entre la Didáctica y la Residencia”

La enseñanza de las ciencias jurídicas

Devetac Roald

El inicio del viaje...

El propósito de este texto es trabajar sobre una “otra ciencia social”: las ciencias jurídicas, con una mirada desde el campo del derecho y de la formación ciudadana. Nuestra finalidad es presentar cuestiones relacionadas con su enseñanza. Lo hacemos desde nuestra tarea docente, de investigación y extensión llevada a cabo en el ámbito del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Y lo hacemos, especialmente, teniendo en cuenta las propuestas de las cátedras de Didáctica General, cuya titular es la Prof. Anahí Mastache y de Residencia Docente, a cargo del Prof. Roald Devetac. El eje de la propuesta está en la formación inicial para el ejercicio del rol profesional docente en el área de las Ciencias Jurídicas en los niveles medio y superior.

Lo social (las ciencias sociales) y lo jurídico (las ciencias jurídicas)

Para pensar la enseñanza de las ciencias jurídicas debemos intentar generar un breve marco teórico que defina y caracterice las ciencias sociales en general, y las ciencias jurídicas en particular.

En el mundo académico no existe una definición unívoca de *ciencias sociales* pero podríamos caracterizarlas siguiendo a distintos autores y autoras como aquel conjunto de disciplinas que tienen sentido en cuanto reconocen la existencia de una sociedad; que estudian fenómenos relacionados con la realidad del ser

humano en cuanto a sus producciones culturales en sus dimensiones individual y colectiva; pero esencialmente en cuanto a sus relaciones con el otro y con los otros en el marco de una sociedad determinada.

Distintos estudios reconocen la evolución del proceso de generación de las ciencias sociales, en el devenir desde la institucionalización de sus disciplinas hasta los lógicos procesos de multidisciplinariedad, atento a que ningún fenómeno humano tiene una única causa y en el intento de análisis de cualquiera de ellos se requiere más de una disciplina científica o académica (Wallerstein, 1988).

Algunas características reconocidas para el estudio de las ciencias sociales son la multicausalidad, la multiescalaridad, la multiperspectividad.

Otra mirada a los caracteres de las ciencias sociales nos los brinda Duverger (1981) al señalar que tienen un carácter colectivo en tanto, en general, se trata de hechos que involucran a varios individuos; un carácter objetivo/subjetivo porque si bien hay fenómenos sociales que son perfectamente determinados, hay otros en los cuales no es posible suprimir totalmente la subjetividad del observador u observadora o el grado de implicancia del investigador o investigadora; un carácter general relativo, a causa de la singularidad de los fenómenos sociales posibles de ser estudiados; y un carácter positivo, en tanto estudia lo que es y no lo que debería ser.

No queremos dejar de señalar la cercanía de origen y la proximidad de las ciencias sociales con las humanidades, como dos áreas de estudio claramente complementarias ya que ambas se apoyan en un material común de experiencias y operan en base a las mismas realidades, poniendo las humanidades el eje en el ser humano y sus producciones individuales y en cuanto ser cultural; mientras las ciencias sociales se ocupan también del ser humano pero en cuanto a su organización colectiva en sociedad e intento de organización de la convivencia humana (Ayala, 1981).

Otra dificultad es la clasificación de las ciencias sociales por no existir criterios consensuados entre los

autores y autoras ya que algunas surgen por la formación originaria de los investigadores y las investigadoras, y otras por la naturaleza de las técnicas empleadas en las investigaciones. Duverger (1981) distingue entre ciencias sociales particulares y globales, en general en base a distintas ramas de la sociología. Mientras que Piaget (1976) distingue cuatro ciencias sociales: nomotéticas, históricas, jurídicas y filosóficas. En esta clasificación, el Derecho se incluye en el campo de las ciencias jurídicas.

No podemos dejar de tener en cuenta estas apreciaciones para encarar las ciencias jurídicas en cuanto disciplina académica, así como al momento de pensar su enseñanza.

Entendemos por *ciencias jurídicas* aquellas disciplinas que regulan, desde el punto de vista social y normativo, la vida en sociedad.

Distintos son los posicionamientos epistemológicos en el terreno de las ciencias jurídicas y del derecho, y por ende en las consecuencias en relación a su enseñanza.

Seguimos en nuestros marcos teóricos a autores como Abdelnour Granados (2014), Casey (2014), Gordon (2004), López Betancourt (2009), Witker (1987/2015).

En primera instancia, reconocemos dos grandes posturas. Las que caracterizan al derecho como norma jurídica y las que lo hacen como el análisis jurídico de la realidad. Cada una de las posturas que se asuma implica posicionarse en decisiones disimiles en relación a la enseñanza. Desde un principio muy general, podríamos decir: en el primer caso, la preocupación es que el estudiantado sepa la norma; mientras que en el segundo caso, el eje pasa al desarrollo de las capacidades para resolver conflictos jurídicos.

Resulta muy interesante la propuesta de Robert Gordon (2004), quien pone en juego los modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las cuales éstos se apoyan. El autor distingue tres grandes grupos de modelos que se han dado en la educación del derecho en las sociedades occidentales: los tradicionales (capacitación de aprendices practicantes, enseñanza del derecho como derecho positivo, enseñanza del

pensamiento propio de un abogado o abogada, educación en la ciencia legal), los que consideran al derecho como política (la política como suplemento de la educación tradicional, la política como técnica instrumental, la política como educación del arte de gobernar) y otras perspectivas (el desinteresado estudio del derecho científico-social, perspectivas críticas, educación de una vanguardia de activistas para el cambio social).

Aparte de esta interesante sistematización de posibles perfiles profesionales de las ciencias jurídicas que podrían dar lugar, a su vez, a distintas propuestas de enseñanza; queremos destacar una afirmación contundente del mismo autor que entendemos valiosa para desafiar al estudiantado a asumir posiciones epistemológicas y didácticas: “La visión social sin técnica, como se ha dicho a menudo, es inútil; pero la técnica sin visión es una amenaza” (Gordon, 2004: 116).

Relacionados con la enseñanza, sirven como marcos referenciales los textos de López Betancourt (s/f) y de Abdelnour Granados (2014). El primero realiza un pormenorizado análisis de los contenidos, los métodos y los medios para la enseñanza del derecho, mientras que la segunda autora propone la necesidad de un cambio de paradigma en la enseñanza y en el aprendizaje del derecho pasando de un modelo tradicional a un modelo activo, con un mayor protagonismo del y de la estudiante, quien a lo largo de su carrera universitaria debería adquirir la capacidad para desenvolverse con competencia en el ejercicio profesional. Su propuesta se basa en dos ejes: en la reforma curricular; pero, esencialmente, en la formación docente de los profesores y las profesoras de derecho, incentivando a una profesionalización del rol del y de la docente universitaria para la enseñanza del derecho.

En el proceso de formación de los futuros profesionales de la enseñanza de las ciencias jurídicas, desde nuestras asignaturas buscamos generar actividades que favorezcan la reflexión, elección y fundamentación de una posición epistemológica en relación a la disciplina académica objeto de la enseñanza

para así poder tomar decisiones didácticas para sus propuestas de enseñanza.

Dentro del campo de lo jurídico, a los fines de la enseñanza, hacemos hincapié en dos categorías teóricas que encontramos fuertemente pertinentes: no solo el derecho que suele ser el principal objeto de estudio, sino también la formación para la ciudadanía.

En distintas producciones precedentes hemos dado cuenta de nuestra posición en cuanto a la concepción de ciudadanía que postulamos y cuestiones propias relacionadas con la enseñanza de la misma. (Mastache y Devetac, 2014, 2017 y otras).

La enseñanza y su práctica: la didáctica

Entendemos a la *enseñanza* como el proceso llevado a cabo por un o una docente con la intención de transmitir un determinado contenido, entendiendo al mismo como un recorte cultural y político de un determinado saber o conocimiento. Consideramos a la enseñanza como un proceso que se caracteriza por la complejidad de cada situación de enseñanza, la simultaneidad de cuestiones que se suscitan en el ámbito del aula y a lo largo de una clase, la inmediatez de las decisiones que se deben tomar en la práctica y la incertidumbre que se plantea por múltiples razones desde el momento del planeamiento hasta el de la ejecución.

Ahora bien, en las asignaturas consideradas intentamos que las mismas se constituyan como un espacio de formación porque más allá de la transmisión de un saber y de un saber hacer sobre la enseñanza buscamos ofrecer al estudiantado la posibilidad de un involucramiento personal que los interpele en su subjetividad. Nos interesa su formación en un saber ser y saber ser con otros por lo que proponemos el diseño y desarrollo de propuestas que incorporen el desarrollo de habilidades personales e interpersonales.

Didáctica General es la primera materia del plan de estudios relacionada con el campo de la enseñanza.

Teniendo en cuenta que la enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica, definimos a la *didáctica* como la disciplina social que construye la teoría de la enseñanza y/o la teoría de la práctica de la enseñanza.

Para nosotros es una disciplina del campo de la educación que se enmarca en el campo de las ciencias sociales. Nos posicionamos epistemológicamente en una didáctica que caracterizamos como analítica, reflexiva, situada y contextualizada (Mastache y Devetac, 2017 y otros), superando los paradigmas tradicionales de una didáctica prescriptiva e instrumental (que se limita a los aspectos más duros de señalamientos en cuanto a las mejores decisiones para enseñar) o una didáctica crítica (que se limita a criticar las prácticas tradicionales de la enseñanza sin generar propuestas válidas para su superación).

Y la caracterizamos bajo cuatro notas principales:

Analítica: se trata de dar cuenta de las situaciones de enseñanza de manera integral, desmenuzando sus partes para recomponer un todo basado en marcos teóricos sólidos y en análisis reflexivos;

Reflexiva: se sostiene la necesidad de una reflexión permanente sobre lo planificado y lo actuado; es una reflexión, al decir de Schön, “en” la práctica y “sobre” la práctica;

Situada: en cuanto que siempre se trata de situaciones concretas, singulares, únicas;

Contextualizada: porque necesariamente se dan en un contexto determinado social, político, en el entrecruzamiento de distintos tipos de variables y en la complejidad de los entramados institucionales/ organizacionales.

Mientras que la *Residencia Docente* debería ser la última materia del plan de estudios, y la conceptualizamos

y caracterizamos como un espacio de formación que da cuenta de:

a) integración y síntesis de saberes teóricos y prácticos: refiere a los distintos saberes y competencias adquiridos a lo largo del profesorado (implica un enfoque multidisciplinario y con múltiples perspectivas);

b) reflexión: en cuanto formación de un docente reflexivo y una docente reflexiva, análisis de prácticas propias y de terceros, y el establecimiento de relaciones de dichas prácticas con marcos teóricos que las sustentan, y

c) pasaje: siguiendo a Souto (2011), la residencia implica una instancia de pasaje de roles, temporales, espaciales y entre culturas institucionales; sin duda, se trata de una práctica pre-profesional que implica el momento de pasaje del campo de la formación al campo profesional.

El objeto principal de estudio y análisis a lo largo de la materia son las prácticas de la enseñanza teniendo en cuenta la singularidad de cada una de ellas y los entramados en las que se inscriben y construyen según cada uno de los contextos en los que se dan. Sin desconocer las condiciones contextuales, esencialmente optamos por enfatizar en un análisis didáctico; nos interesa profundizar en cómo se piensa, se proyecta, se construye didácticamente una práctica determinada. Esta perspectiva justifica la fuerte interrelación que existe entre Didáctica General y Residencia Docente en el desarrollo curricular del Plan de Estudios del Profesorado, y en nuestras propuestas y prácticas concretas.

En esta asignatura trabajamos, siguiendo a Edelstein (2011), con dos categorías claves: “el trabajo en el aula” y la noción de “la clase”. La autora refiere a la clase como la “actividad situada cuyo propósito sustantivo es el trabajo con el conocimiento, en relación con lo cual se enfatiza, entre otras cuestiones, la especificidad del contenido disciplinar, el papel de la actividad y el conjunto

de secuencias y decisiones de corte didáctico asumidas” (p. 190).

Y al aula “como espacio físico de potente valor simbólico” (p. 165) y como el “...ámbito institucional de realización de la clase como propuesta pedagógica, adquiere connotaciones particulares derivadas de la cultura institucional ...” (p. 191). En lo que respecta al aula, recuperamos la perspectiva de Dussel y Caruso (1999), quienes consideran que en el aula se entran una estructura material y una estructura comunicacional, lo que supone el interjuego de múltiples variables.

Por tanto, entendemos como protagonista por excelencia de las situaciones de enseñanza al y a la docente. Entendemos a la docencia como una profesión, y esto implica que el y la especialista en ciencias jurídicas que estamos formando en el campo de la docencia logre conformarse como un y una profesional que requiere de una formación teórica y práctica específica para el desempeño del rol docente, y de ahí nuestras propuestas de enseñanza. Esa formación no se limita al conocimiento de la disciplina jurídica (que nuestros y nuestras estudiantes traen de su formación de base) ni a las decisiones de previsión y ejecución de una planificación sino también del desarrollo de los conocimientos, habilidades, capacidades, competencias y actitudes necesarias para el ejercicio del rol. Por ejemplo: conocer sobre las problemáticas del aprendizaje, la gestión de un grupo escolar, cuestiones de la comunicación en el aula, el desarrollo de la empatía para con el grupo clase y, por qué no, el reconocimiento de su deseo de enseñar. Esperamos que sean capaces de: planificar, tomar decisiones, diseñar, desarrollar, poner en juego, evaluar situaciones de enseñanza.

Algunas decisiones desde la práctica

La cuestión estrictamente de la enseñanza como contenido en el marco del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA se entronca primordial, aunque no

únicamente, con cuatro asignaturas del plan: Didáctica General, Didáctica Específica, Observación y Práctica de la Enseñanza, y Residencia Docente. Aquí vamos a dejar constancia de las propuestas de enseñanza de Didáctica General y de Residencia Docente, asignaturas en las cuales el autor del capítulo se desempeña como profesor.

De acuerdo con lo establecido en el Plan de Estudios, en Didáctica General organizamos la cursada en clases teóricas y prácticas. En las primeras, brindamos los marcos teóricos sustanciales del cuerpo disciplinar con explícita referencia al rol docente en ciencias jurídicas como eje. Se busca una presentación conceptual que ayude a la lectura de los textos seleccionados, a la vez que les ofrezca a los y las estudiantes un marco de referencia más amplio que sintetice los problemas centrales de cada tema en permanente articulación, no sólo con el marco teórico general de la disciplina, sino también con las actividades y experiencias que se desarrollan en las clases prácticas. Entre los contenidos más significativos que abordamos, cabe mencionar: las conceptualizaciones de enseñanza, formación, rol docente; los propósitos de la enseñanza de las ciencias jurídicas de acuerdo con los distintos niveles y contextos en que se desarrolla su enseñanza; los posicionamientos epistemológicos y teóricos en relación a la disciplina y su enseñanza; el tratamiento didáctico de los temas específicos y su construcción como contenido escolar; las estrategias de enseñanza (en cuanto secuencia de actividades y aprovechamiento de recursos variados) más adecuadas para el campo disciplinar y para la situación concreta para la que están pensando; los criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza más pertinentes para el campo de las ciencias jurídicas y sociales; las principales cuestiones a considerar en la gestión de la clase en el momento interactivo.

En los espacios prácticos, por su parte, intentamos favorecer el saber hacer en relación con las principales acciones involucradas en la futura práctica profesional docente. En particular, enfatizamos en lo que Jackson (1992) denomina la fase preactiva de la enseñanza, o sea

el momento de la anticipación, destinado a pensar, diseñar y construir propuestas de enseñanza teóricamente fundamentadas. Esto se lleva adelante a través de la elaboración de tres trabajos prácticos: dos de ellos en grupos de estudiantes y el último de manera individual. La elaboración de una planificación anual, el diseño de un proyecto didáctico que articula algunos contenidos del diseño curricular que corresponda con los contenidos vinculados a ciudadanía y convivencia que cada grupo considere pertinentes, y, por último, el desarrollo de un plan de clase. Estas producciones estrictamente didácticas se acompañan en el transcurso de las clases con tutorías, con la implementación de diversos laboratorios psicosociales para contribuir a la conformación del grupo-clase y a la de los equipos de trabajo, así como también para favorecer el desarrollo de algunas habilidades involucradas en la tarea docente (por ejemplo: escucha activa, toma de decisiones, reconocimiento de distorsiones perceptuales, de prejuicios). También se proponen espacios para la reflexión personal y grupal con la ayuda de diversos soportes, tales como el diario personal de itinerancia y guías elaboradas por el equipo docente para promover un proceso reflexivo fundamentado.

En Residencia Docente, si bien se mantiene la misma estructura, en la propuesta priman las cuestiones prácticas sobre las teóricas. Ello obedece al entendimiento de que, como lo decíamos anteriormente, el espacio curricular se propone generar un espacio de integración de todos los saberes teóricos y prácticos adquirido a lo largo del profesorado y que se ponen en juego en las situaciones de práctica que se plantean. Volviendo a Jackson (1992), el eje en este caso se encontraría en la fase interactiva de la enseñanza, aquella en la cual las decisiones didácticas que fueron pensadas y planificadas se plasman en la situación concreta de una clase en un aula y una organización educativa determinada.

En los espacios teóricos se hace hincapié en la formación docente como política y como práctica, en la recuperación, profundización y puesta en contexto de las categorías teóricas trabajadas en Didáctica General y en

otras asignaturas, y en el trabajo sobre la explicitación y justificación de los dispositivos propuestos por la cátedra. En estas clases, nos preocupamos por acompañar las instancias de práctica docente frente a alumnos y alumnas, presentado y analizando la complejidad de los ámbitos de desempeño docente y de las problemáticas que se presentan en la enseñanza en la escuela secundaria y en el nivel superior, tanto desde el punto de vista organizacional como del aula.

Por su parte, los espacios prácticos tienen por eje la presentación, acompañamiento y seguimiento de la elaboración de la planificación, así como el análisis y/o puesta en juego de los dispositivos diseñados por la cátedra. Los dispositivos son: la redacción de una autobiografía personal y escolar, la elaboración de un diario de formación, la realización de prácticas en el nivel medio y en el nivel superior. Además, existe la posibilidad de acreditación de la práctica para aquellos y aquellas residentes que se encuentren en el ejercicio de la profesión docente en cualquiera de los niveles de enseñanza, para lo cual se diseñaron dispositivos diferenciados. Como equipo de cátedra y en los proyectos de investigación que acompañan la asignatura, hemos trabajado y profundizado, entre otras, algunas cuestiones que han sido esenciales para la puesta en marcha de innovaciones en el planteamiento de la propuesta integral y de alguno de los dispositivos en particular. Las temáticas que hemos o estamos investigando son hasta el momento las siguientes: la relación teoría – práctica, las parejas pedagógicas, la transformación del rol docente con énfasis en el rol tutorial, la idea del formador como mediador y de la formadora como mediadora que cumple, esencialmente, una tarea de acompañamiento y la idea de “comunidades de práctica” (Wenger: 2001).

Nuestra concepción sobre la evaluación

En primer lugar, presentamos una serie de premisas que consideramos válidas para ambos espacios curriculares.

Entendemos la evaluación como una práctica compleja por la cantidad de actores e intereses en juego, en la cual se ponen en juego tres dimensiones: una ética (en su faceta social y en lo más personal y subjetivo), una técnica profesional (que implica el conocimiento teórico sobre evaluación y las competencias prácticas para su desarrollo, por ejemplo, para la selección y diseño de instrumentos) y una política (relacionada con las intenciones y finalidades). Por otra parte, se trata de un proceso que, a su vez, se ubica dentro de otros procesos que lo integran: la enseñanza y el aprendizaje.

Postulamos, como marco teórico, que los criterios e instrumentos de evaluación deben estar inexorablemente relacionados de manera coherente con la propuesta de enseñanza planteada por los equipos de cátedra o por cada docente en particular. De lo contrario, no se estarían generando los procesos de aprendizajes previstos o se estarían favoreciendo otros aprendizajes diferentes de los planificados.

Otro principio que sostenemos es la necesidad de generar distintas instancias e instrumentos de evaluación que den cuenta de los desarrollos personales en distintas dimensiones y competencias, y que no traccionen la enseñanza desde la lógica de la acreditación.

No se pueden dejar de mencionar algunas categorías o cuestiones relacionadas con la evaluación, que si bien pueden quedar como una mera enumeración y sin articulación entre sí ante la imposibilidad de desarrollarlas individualmente no queremos omitir. Ellas son: la toma de decisiones generales a partir de criterios de la evaluación formativa; la generación de instancias de retroalimentación, devolución o feedback; la utilización de rúbricas y/o guías de evaluación para fomentar instancias de autoevaluación y coevaluación; la elaboración de

pautas para las evaluaciones grupales y el trabajo con el error.

Posicionados en nuestra práctica, nuestro propósito es evitar toda calificación cuantitativa o cualitativa a lo largo de todo el proceso con la finalidad de propiciar una evaluación formativa que, esencialmente, favorezca instancias de análisis y reflexión con la finalidad de ir mejorando y no obstaculizando el proceso de apropiación de saberes teóricos, procedimentales y/o actitudinales.

En Didáctica General, proponemos una evaluación formativa que tiene en cuenta el proceso de construcción de las producciones solicitadas. Los docentes de práctica acompañan ese proceso, el cual concluye con un coloquio integrador con pautas preestablecidas que el y la estudiante preparan previamente. En todos los casos, se busca considerar no sólo las producciones realizadas (los distintos planes solicitados) sino también las posibilidades de fundamentación didáctica de las decisiones adoptadas y de explicación de las lógicas de los trabajos realizados. Para la evaluación, docentes y estudiantes cuentan con rúbricas. Las mismas permiten tanto guiar el trabajo de elaboración como encarar procesos de autoevaluación. En el Coloquio, como instancia integradora, se evalúa la capacidad del y la estudiante para pensar didácticamente, para usar los conceptos teóricos para poder reflexionar de manera crítica sobre los procesos formativos que puede reconocer en su paso por la asignatura, y sobre los logros y cuestiones pendientes en relación a la construcción del rol docente. La calificación final para la acreditación de la materia surge de considerar las evaluaciones realizadas por los y las docentes, la autoevaluación y el desempeño en el Coloquio Integrador.

En Residencia Docente, igualmente comprometidos con una evaluación formativa, los y las estudiantes son acompañados y acompañadas por sus tutores y tutoras en el diseño y cuando corresponde en la puesta en práctica de todos los dispositivos mencionados. Cada uno de los dispositivos de enseñanza se constituyen en un instrumento de evaluación en sí mismos. El proceso genera una retroalimentación permanente, en el que se

incentiva a la relectura de las producciones, el señalamiento de los logros y de las dificultades, las indicaciones para la búsqueda de otras alternativas. Se proponen tres momentos potentes de enseñanza pos activa, para seguir a Jackson (1992), que implican una reflexión sobre las situaciones de enseñanza en cada uno de los niveles (medio y superior) y en el momento de elaboración y cierre del portafolios que da cuenta del cierre del proceso de formación de la materia y del profesorado. Proponemos una evaluación reflexiva de las prácticas de enseñanza basada en cuatro etapas: la descripción (intenta reflejar los aspectos relevantes que ocurren en las instancias de planificación y ejecución), la explicación (da cuenta de los marcos teóricos que sustentan las decisiones tomadas en la práctica), la confrontación (pone en tensión la situación de enseñanza con el contexto social, político, educativo, institucional/ organizacional) y la reconstrucción (una vez analizada la práctica se plantea una reconfiguración de la misma, indicando sugerencias de mejora para ser consideradas a futuro). El proceso finaliza con un coloquio integrador en el que los y las estudiantes presentan el portafolio, argumentan y lo ponen en diálogo con los evaluadores y las evaluadoras (sus tutores y tutoras y otros miembros de la cátedra). La calificación final se conforma con la información de la evaluación del proceso de diseño y de ejecución (en el caso de las prácticas), el producto acabado del portafolios y el desempeño en el coloquio final.

...y al final del viaje...

...Entendemos que hemos mostrado un recorrido, entre tantos posibles, que da cuenta de nuestros relatos, que intenta traducir marcos teóricos conocidos y construir los propios, que pone en diálogo distintos tipos de saberes, que pone en palabras el trabajo de dos equipos de cátedra, que en el devenir recupera las categorías presentadas para las ciencias sociales, invita a la reflexión sobre las muy distintas posturas epistemológicas de las ciencias

jurídicas, comparte nuestras propuestas de trabajo en cuanto a la enseñanza de las ciencias jurídicas; recorrido que se sabe inacabado, en permanente movimiento y transformación a la espera de futuros viajes;

...e invitamos en este espacio a iniciar otros viajes colectivos con quienes se dedican a la formación de docentes en ciencias jurídicas y/o de cualquier otra ciencia social en otras geografías.

Bibliografía

- Abdelnour Granados Rosa Maria (2014). Enseñar a aprender Derecho. En: *REDU Revista de docencia universitaria*. Vol12(3) N° extraordinario 2014, 49-63.
- Ardoino Jacques (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Serie Los cuadernos N° 13.
- Ayala Francisco (1981). *Introducción a las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar
- Camilloni Alicia (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. En: *Revista Quehacer Educativo*. Montevideo.
- Casey Timothy (2014) "Reforming the legal curriculum: Integration in to the practice. En: *REDU Revista de docencia universitaria*. Vol12(3) N° extraordinario 2014, 65-91.
- Delors Jacques. y otros (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Devetac Roald & Mastache Anahí (2016). Aportes desde la Didáctica General a la Didáctica Específica en el marco de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas (p. 113-120). En Insaurralde Mónica (comp.) *Enseñar en las Universidades y en los*

- Institutos de Formación Docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: noveduc.
- Devetac Roald & Marchegiani Mariana (2019) "La pareja pedagógica en las instancias de formación docente". Ponencia en Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior". Rosario, Universidad Nacional de Rosario y Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina.
- Devetac, Roald, Marchegiani Mariana & Rubio Mariano (2019a) "El rol docente en la enseñanza de la práctica profesional universitaria". Ponencia en IX Jornadas sobre la Enseñanza del Derecho. Buenos Aires, Facultad de Derecho (UBA).
- Devetac, Roald, Marchegiani Mariana & Rubio Mariano (2019b) "Residencia Docente en el Profesorado en Ciencias Jurídicas (UBA)". Ponencia presentada en V Jornadas Regionales de Prácticas y Residencias y I Jornadas Nacionales de Prácticas Pre Profesionales en el Educación Superior. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Dussel Inés & Caruso Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Duverger Maurice (1981) *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel
- Edelstein Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry Gilles. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Gordon Robert W. (2004) Distintos modelos de educación jurídica y las Condiciones Sociales en las que se apoyan. En: *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*. Buenos Aires. Año II – número 3, pp. 91-116.
- Jackson Philip (1992) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (2ªed.)

- López Betancourt Eduardo (2009) La enseñanza del Derecho En: Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Derecho. México: UNAM
- Mastache Anahí & Devetac Roald (2014) “El desafío de la enseñanza de la convivencia”. Ponencia en Primer Encuentro Internacional de Educación. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Mastache Anahí & Devetac Roald (2016a) “Una propuesta de evaluación en un espacio de formación docente universitario”. Ponencia en Primeras Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Mastache Anahí & Devetac Roald (2016 b) “La formación personal: un desafío en la formacnahiión de educadores”. Ponencia en Segundas Jornadas Nacionales de Didáctica y Didácticas. Universidad Nacional del Sur.
- Mastache Anahí & Devetac Roald (2017) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. En: *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*. Buenos Aires. Año XV – número 30, pp. 153-180.
- Piaget Jacques (1976) La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias En Piaget y otros *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Universidad.
- Schön Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño dela enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Souto Marta (2011) La residencia: un espacio múltiple de formación. En: Menghini y Negrin (comps.) *Prácticas y residencias en la formación docente*. Buenos Aires: Baudino Ediciones.
- Wallerstein Immanuel (coord.) (1998) *Abrir las ciencias sociales* México: Siglo XXI y UNAM

- Wenger Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Witker Jorge (1987) *Metodología de la enseñanza del derecho*. Bogota: Temis.
- Witker Jorge. (2015) Las Ciencias Sociales y el Derecho. En: *Boletín mexicano de derecho comparado*. México. Vol 48 N° 142

Convicciones, tensiones y devenires en las residencias.

Cátedra de Práctica e Investigación Educativa

Patricia Pessino

El docente como sujeto social tiene necesidad de dar sentido a lo que hace, de reconstruir la razón de ser de lo que hace, su legitimidad, coherencia y eso moviliza sus más profundas convicciones. Hoy no se dispone de un diagrama que condense y exponga el conjunto de facetas de esta práctica tan compleja. No se nos escapa que esto conlleva sus riesgos, tampoco que con ello se gana en libertades que habiliten la construcción de nuevos sentidos para el ser docente y su formación.

Gloria Edelstein (2011)

El propósito de este escrito es describir las características de la cátedra Práctica e investigación educativa del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCUIYO y su propuesta pedagógica. Esto incluye cuatro carreras de grado de Profesorados Universitarios: de Ciencia Política y Administración Pública, de Sociología, de Trabajo Social y de Comunicación Social.

Este artículo está escrito desde la perspectiva de quien vivió ese proceso desde el principio¹ e intenta objetivarlo a sabiendas de los posibles riesgos que trae aparejada esa implicación.

En la primera parte se ubica la cátedra en el diseño curricular. En la segunda se ensaya una historización de la configuración que ha tenido la cátedra. En la tercera, se describen y explicitan los dispositivos de acompañamiento de las residencias. En el cuarto, el modo en que el equipo

¹ Patricia Pessino es docente del espacio curricular desde 2004 con la apertura del Ciclo de Profesorado en la FCPyS de la UNCUIYO.

de cátedra se construyó a sí mismo como equipo de investigación. En el quinto se describe la organización y adecuación de la cátedra durante el contexto de pandemia. Y, por último, se ofrecen algunas reflexiones finales.

¿Dónde está la cátedra en el diseño curricular?

El espacio curricular de Práctica e Investigación Educativa se ubica en el Diseño curricular en el 2° año del Ciclo de Profesorado². En el Tercer semestre del Ciclo y en el Trayecto de la Formación Orientada. Último espacio curricular de la propuesta formativa.

Su formato curricular es Taller. Para ser cursado tiene que aprobarse la Didáctica Disciplinar y un Taller de Integración del Área de las Ciencias Sociales. El diseño prevé una fuerte articulación de este espacio con el de Didáctica Disciplinar.

La cátedra acompaña la formación de residencia de las cuatro carreras con una carga horaria de 145 horas reloj.

En esta instancia estudiantes realizan sus prácticas docentes concretas en el aula y requiere un doble proceso de acompañamiento:

- a) *Centrado en la formación*: cursado de talleres que proponen herramientas que podrían utilizarse en el desarrollo de las prácticas: diseño, intervención, evaluación y reflexión pedagógica posterior. Todo ello desde una perspectiva pedagógica y de la investigación educativa.
- b) *Centrado en el acompañamiento presencial*: momento de intervención en lugar de prácticas

² El Profesorado es una formación de grado que tiene una estructura ciclada, lo que implica que para abrir una nueva cohorte debe concluir el dictado de todos los espacios curriculares del Ciclo. Esta estructura reconoce como formación disciplinar los trayectos recorridos en la formación de licenciatura de los/as estudiantes (quiénes ya han obtenido su título de licenciado en cada una de las carreras de base).

con el seguimiento de docentes tutores de la cátedra.

Es en este contexto curricular que la Cátedra se propone los siguientes objetivos:

OBJETIVOS GENERALES

- 1.- Generar una instancia de contacto directo con la práctica docente desde la cual experimentar e interpretar la realidad áulica desde sus múltiples configuraciones y condicionantes
- 2.- Diseñar, implementar y evaluar unidades didácticas de enseñanza en espacios curriculares de Educación secundaria y/o Superior relacionados con la incumbencia disciplinar de los títulos de Grado en el marco de los aportes de la didáctica disciplinar.
- 3.- Propiciar espacios de reflexión y análisis de las propias prácticas de residencia haciendo uso de herramientas y aportes de la investigación educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Utilizar y recrear distintos soportes y dispositivos tecnológicos en el desarrollo de prácticas educativas.
- ✓ Documentar, objetivar y analizar experiencias educativas a través del dominio de la escritura pedagógica.
- ✓ Avanzar en la detección y caracterización de los rasgos particulares a los que se ve sometido los saberes disciplinares -de la propia formación de grado- “cuando entran en la escuela”.
- ✓ Valorar la imitación y la experimentación como formas de aprendizaje y explorar sus posibles modelizaciones en tanto dispositivos para la enseñanza.

- ✓ Diferenciar y vincular las características de las prácticas de investigación y las de intervención educativa.
- ✓ Valorar los aportes de las distintas tradiciones de la investigación educativa como “herramientas intelectuales” para el docente.

Génesis y evolución de la propuesta de la cátedra

Para entender la configuración de la propuesta es necesario, antes, ofrecer un recorrido histórico sobre el equipo de trabajo de la cátedra. Esto hace ver y poner en foco los procesos reales que subyacen y atraviesan la propuesta.

El equipo de cátedra cuenta con una trayectoria de 17 años al 2021. En función del “modos de ser”, constitución y organización del equipo y la propuesta podemos establecer 3 etapas o periodos con una definición de propuestas pedagógicas diferentes.

1°. DE LOS INICIOS. 2004

Fue la que configuró el equipo docente que acompañó a la primera cohorte de estudiantes que cursó el Profesorado (año 2004). Esta población fue muy numerosa y se caracterizó por estar integrada por “*estudiantes docentes*”. La mayoría de ellos/as ejercía la docencia desde hacía muchos años y esta formación (largamente anhelada y conseguida a partir de la lucha de estudiantes, algunos graduados y algunos docentes de la Facultad) venía -de algún modo- a legitimar y certificar dichos recorridos³.

El dispositivo que se implementó se denominó “*Unidades de práctica*”. En ellas, pequeños grupos de

³ La apertura del Ciclo de Profesorado como oferta de grado se produjo en 2003. Anteriormente, entre 1974 y 1977, la FCPyS ofreció un posgrado en formación docente: el Profesorado de Ciencias Sociales. Oferta que fue interrumpida por la última dictadura cívico-militar-ecclesiástica que afectó a nuestro país.

hasta 5 estudiantes realizaban una tarea compartida de planificación, supervisión e intercambio. Un/a estudiante al que se denominaba Tutor/a, que era quien “poseía” las horas de clase en el curso donde se realizaba la práctica y oficiaba de coordinador de ese grupo. Nora Llaver era quien estaba a cargo de la coordinación de la cátedra y trabajaba con el equipo de profesores que acompañaba⁴, por carrera, a cada Unidad de práctica junto a ese/a estudiante. Rol que yo ejercía en ese momento sobre Unidades de práctica del Profesorado de Sociología y que adquiría cierta particularidad para mí al estar conformado por varios/as compañeros/as de mi etapa de cursado de la Licenciatura.

El gran número de residentes con sus trayectorias en la docencia y la “novedad” de la experiencia para todos nosotros, conformaron un marco particular. Se planificaba con una grilla previamente instrumentada en el espacio Didáctica disciplinar. Se observaban las clases con guías preconfiguradas de observación. Cada integrante de la Unidad de Práctica observaba clases del/a Tutor/a o la práctica de alguno/a de los integrantes de esa Unidad; los/as compañeros/as/estudiantes de la Unidad de práctica eran quienes observaban la práctica de cada uno/a y también participaban en la evaluación. El proceso se cerraba con la colocación de una nota. El/la docente a cargo de la Unidad de Práctica acompañaba todo ese proceso y asistía a las clases⁵.

Fue un proceso sumamente particular y enriquecedor, sobre todo por la profundidad de los análisis entre pares que se producían en las Unidades de Práctica donde confluían saberes producto de largas experiencias como docentes de muchas/os de quienes formaban parte de la Unidad de Práctica. Sobrevolaba también una sensación de que esta formación era en realidad un “trámite” que permitía la acreditación de saberes ya

⁴ Estela Zalba, Patricia Chavez, Laura Villegas, Patricia Pessino, Nora Llaver, Claudia Yarza, entre otras/os.

⁵ En mi caso particular, ofrecí mis propios espacios curriculares en el secundario como espacios de residencias para las Unidades de Prácticas.

“conseguidos” en la práctica. Varias de las personas que actualmente forman parte del equipo de cátedra y del cuerpo de profesores del Ciclo de Profesorado fueron “estudiantes tutores” en esa instancia⁶.

2°. FUNDACIONAL 2006

Con las prácticas de la segunda cohorte (año 2006) se produjo la incorporación a la cátedra de docentes del espacio Instituciones Educativas: Graciela Bocchi y Martín Elgueta que asumieron la coordinación pedagógica.

En esta etapa se produce un tiempo de transición entre “de los inicios” y la última. A este segundo momento lo denominaré “fundacional” ya que aquí se funda una forma de trabajo con cierta postura ante el quehacer pedagógico, una manera de pensar y actuar que definió un estilo diferente al anterior.

Las modificaciones fueron: la elaboración de un Reglamento de Prácticas de Residencia que formalizó de algún modo los procesos, se amplió la cantidad de prácticas obligatorias y las intervenciones, se cambió la observación incluyendo la dimensión institucional y se modificó la forma de evaluación pasando a solicitarse la elaboración de Portafolios y Memorias de la práctica como requisitos de aprobación.

Además, se implementaron Talleres que acompañaron el recorrido de la práctica. Las Unidades de Práctica siguieron utilizándose como dispositivo en algunos casos, pero no necesariamente.

3°. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA CÁTEDRA. 2007

En 2007 se inició el proceso de concursos⁷ que sentarían las bases del equipo que actualmente constituye la cátedra y donde se consolidaría la perspectiva y forma de trabajo del momento fundacional. Llamaré a esta tercera etapa la de la “institucionalización” de la cátedra.

⁶ Juan Carlos Nieves, Sergio Onofrio, Marcela Ficcardi, Oscar Reale, Gabriela Castiglia, Mariana Castiglia, Mariana Quiroga, Paola Ponce, Graciela Mercado y Gabriela Barros.

⁷ Concursaron Martín Elgueta, Patricia Pessino y Graciela Mercado.

Me animo a conjeturar que diversas situaciones han tenido que ver con esa conformación y confirmación de este estilo particular:

- a. las que tienen relación con cuestiones de la dinámica de la organización universitaria (administrativas, presupuestarias, burocráticas);
- b. las que se vinculan con la formalización de una perspectiva pedagógica y de una dinámica propia de trabajo sostenida en el tiempo que ha resultado en un dispositivo de prácticas consolidado;
- c. la posibilidad de producción y sistematización de saberes a partir de la consolidación del equipo de cátedra como equipo de investigación de sus propias prácticas y
- d. los posibles desarrollos personales e individuales de los/las integrantes del equipo que configuraron procesos identitarios de pertenencia a la cátedra (reconocerse como integrantes de la cátedra y ser reconocidos, desde afuera, como parte de este equipo)⁸.

A continuación, intento describir y explicitar algunas situaciones cruciales de constitución de la cátedra en esta etapa.

De la institucionalización a las prácticas

Concursos de cargos. En 2007 Titular y JTP de Comunicación Social; 2010 JTP de Sociología; 2011 proceso de efectivización de esos cargos; 2019 JTP en

⁸ Esta dimensión vinculada a lo psicosocial no se desarrollará en este escrito dado que excede el propósito del mismo y requiere de un desarrollo de indagaciones no realizadas; se plantea aquí conjeturalmente, atendiendo a la propia vivencia como integrante del equipo y a la presunción de que esa construcción identitaria podría ser algo compartido por otros/as integrantes.

Ciencia Política y Administración Pública y JTP de Comunicación Social; 2021 proceso de efectivización de cargos anteriores y dos más de JTP de Ciencia Política y Administración Pública, y para 2022 concurso de JTP de Trabajo Social. Paralelamente se realizaron designaciones a algunos/as docentes por el periodo que duran las residencias mientras otros/as completan el equipo trabajando por extensión desde otras cátedras del Ciclo (Didáctica disciplinar, por ejemplo).

La adhesión a una concepción sobre el trabajo del equipo. En ella, las prácticas de enseñanza son entendidas prácticas educativas y sociales, históricamente situadas y profundamente políticas. Por lo tanto, se trata de desnaturalizar aquello que fue naturalizado para otorgarle visibilidad y posibilidad de análisis y transformación. Asumiendo la complejidad y la multidimensionalidad que poseen intrínsecamente. Es decir, partir desde lo que se va generando en la realidad del aula y de la tutoría para, desde allí, proponer formas de abordaje que intenten recuperar las tradiciones docentes de la reflexión desde la práctica. Lo que supone, propiciar instancias individuales y colectivas para que las/los residentes se apropien de herramientas para la realización de esos análisis. Y ello, a partir de los aportes de la etnografía educativa y de la didáctica analítica⁹ que sugiere el movimiento del análisis institucional. Así, se utilizan técnicas como la observación con registro denso, la escritura de la memoria de lo que sucede en el proceso de práctica, la documentación de materiales de intervención educativa y la socialización de las producciones realizadas.

En este marco, la propuesta de la cátedra intenta subvertir lo que está legitimado desde el sistema educativo: el uso de las tecnologías de la planificación que priorizan una lógica anticipatoria que encorseta y restringe la creatividad (lógica que desembarcó en el ámbito educativo en la Argentina en los años '60).

⁹ La cátedra reconoce como referente en este enfoque a la Dra en Educación Gloria Edelstein y a la Dra. Lidia Fernández.

Por ello, se propone a estudiantes residentes posicionarse reflexiva y analíticamente frente a la experiencia de ser docente, anticipando/conjeturando posibles situaciones de la escena educativa que pudiera desarrollarse en el aula a partir de la contextualización institucional y de la dinámica del grupo de estudiantes. Lo que requiere que se trabaje fuertemente en el análisis y modelización didáctica de los contenidos a enseñar. Procurando propuestas situacionales, críticas y generadoras de pensamiento para estudiantes destinatarios y residentes.

Converge en esta propuesta, el ejercicio de escritura como dispositivo analítico que procura generar la posibilidad de dar cabida al emergente, a lo inesperado, a lo no sabido, a los incidentes que movilizan nuestra capacidad de pensar y “des-rutinizan” la práctica docente. Recuperando la pasión que la experiencia pone a jugar y generando la posibilidad de construir conocimiento (lo que posibilita una verdadera profesionalización docente).

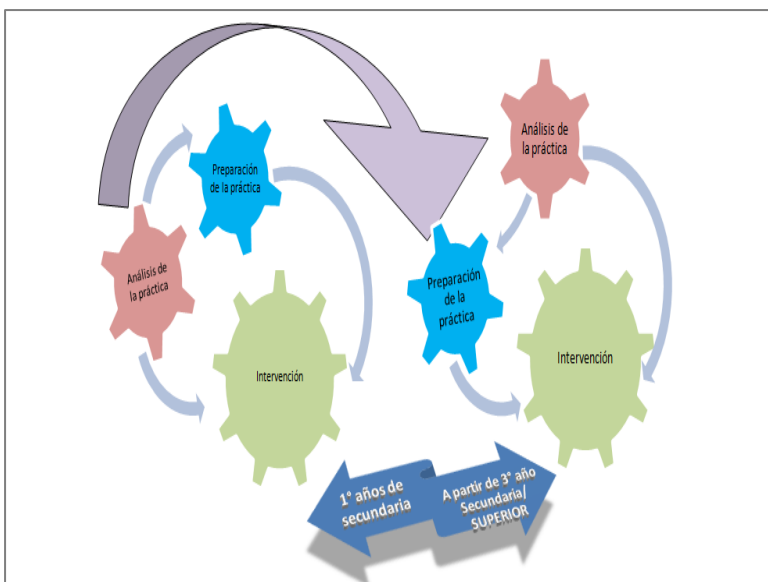
Por todo esto, las tareas de la cátedra se organizan en función de la secuencia lógica que sigue el proceso de intervención. Y que implica un proceso dialéctico en torno a su retroalimentación continua desde la propia experiencia. Intervención que requiere “ir y venir” desde la información que en ella se produce y en función de las preguntas que en ella se generan.

Entonces, la residencia docente se desarrolla en dos prácticas: -en la primera- los residentes realizan cuatro intervenciones en 1º o 2º año de la educación secundaria según la ley vigente (Ley Nacional de Educación N° 26206-2006), y -en una segunda residencia- las intervenciones se realizan en el Ciclo Orientado de la educación secundaria o en el nivel superior (provincial o nacional). También se han registrado algunas experiencias en espacios de educación no formal.

Curricularmente las residencias duran un cuatrimestre, pero la lógica del Profesorado, de las instituciones educativas donde se realizan las prácticas y la realidad de estudiantes hace que ese tiempo generalmente se extienda.

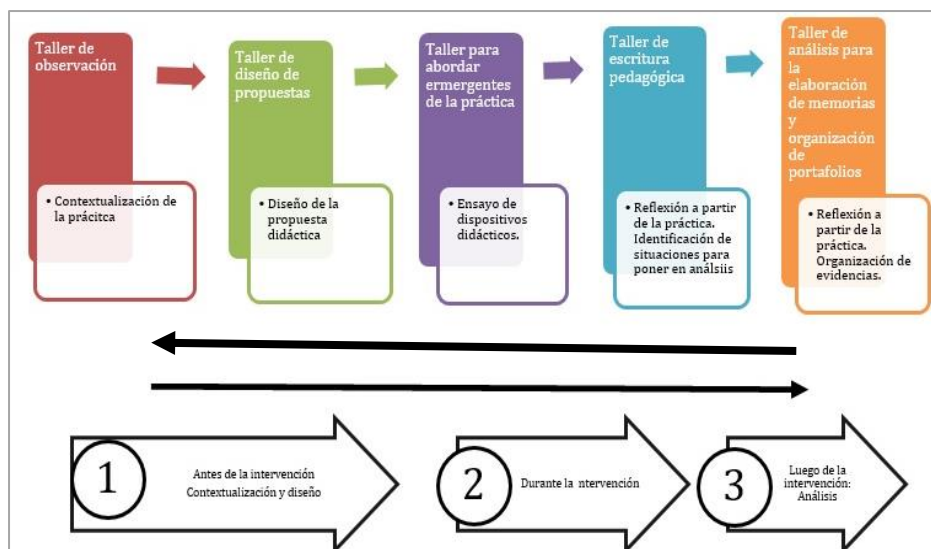
Las residencias en su “mientras tanto”

A lo largo del tiempo que se desarrolla la residencia se producen, en forma espiralada, tres instancias de trabajo que los secuenciamos e identificamos con fines analíticos pero que en la práctica se articulan, intersectan, entran en tensión. El siguiente gráfico intenta describir ese movimiento:



En cada uno de estas instancias, la cátedra ofrece soportes formativos metodológicos y espacios para el análisis configurado como Talleres de formación. Los dispositivos didácticos de los talleres son propuestos por el titular del espacio, pero retrabajados al interior del equipo. Muchos encuentros, largas jornadas de trabajo, discusiones a veces.... De estas instancias ha surgido la necesidad de capacitación y han provocado la emergencia de múltiples debates y de preguntas y repreguntas, resonancias/ ruidos/ certezas/ hallazgos, que van marcando el camino de trabajo. En el siguiente gráfico se describen en forma sintética los dispositivos propuestos y

su articulación con los diferentes momentos del proceso de la residencia.



1°. CONTEXTUALIZACIÓN Y DISEÑO DE PRÁCTICAS

Implica la realización de las siguientes actividades:

- ✓ la *configuración del espacio de práctica*: entre cuyas tareas figuran la determinación del lugar donde se realizará la residencia: escuela, curso; docente que realizará la tutoría; organización de la agenda y cronograma; requiere la realización de tareas de coordinación, consulta, elaboración de acuerdos, etc.;
- ✓ la realización del *proceso de observación institucional y de clases*: para cuya ejecución se pone en práctica un Taller coordinado por el profesor titular y el equipo de cátedra: “Taller de observación”, configurado en el formato de laboratorio social donde se opta por abordar el estudio empírico de la práctica docente y la escuela con los recursos de la etnografía (registro denso); aquí deberán ponerse también

en juego conocimientos adquiridos en otros espacios curriculares (Instituciones educativas, Sistema Educativo, Enseñanza y aprendizaje, etc.);

- ✓ y la *preparación o diseño de las propuestas didácticas* en función de los contenidos acordados con el docente a cargo del curso (anfitrión) donde se realizará la intervención. Esta instancia de preparación incluye un taller, encuentros presenciales con los tutores¹⁰ en los que se analiza la propuesta, se trabaja sobre los contenidos, se revisan las estrategias... e incluye la comunicación permanente (en horarios de consulta o a través de correo electrónico). Se articula también en un Taller de Diseño.

2°. INTERVENCIÓN

Refiere al trabajo en el aula. Aquí el/la docente tutor/a acompaña al residente en todas las clases jugando el rol de observador y utilizando el registro denso para documentar. Cuando se termina la intervención se construye “in situ” un momento de análisis de lo que ha sucedido en la clase. Puede utilizarse una serie de preguntas configuradas previamente en el equipo que indaga sobre las sensaciones, los primeros análisis de lo que pasó con el contenido, los materiales utilizados, las estrategias planteadas, las interacciones, los conflictos surgidos, etc. O, se conversa directamente a partir de los emergentes de la práctica. Se determinan los aspectos a considerar en la próxima intervención, se realizan sugerencias didácticas, precisiones conceptuales, se analiza la dinámica grupal.

Si desde las prácticas de los/las residentes de las diferentes carreras surgen emergentes comunes que

¹⁰ Las formas de acompañamiento tienen un mismo encuadre, pero varían de acuerdo a las carreras y estilos personales de los docentes de la cátedra.

precisen ser abordados, se organizan dispositivos que permitan ponerlos en análisis y construir herramientas para abordarlos: fundamentalmente se configura un Taller para analizar emergentes didácticos.

3°. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

Se propone un “*Taller de escritura*” y de un “*Taller de análisis para la elaboración de memorias y organización de portafolios*” que tiene por finalidad avanzar en el desarrollo de las habilidades de registro y análisis de las prácticas pedagógicas para documentar la experiencia de residencia. En este sentido, se utilizan las operaciones de “interpretar”, “reconstruir”, “contextualizar”, “contrastar” y “explicitar” el escenario de las prácticas de residencia ¹¹ para la elaboración de las *Memorias* de las prácticas. Se insiste en la escritura pedagógica, que recupera tradiciones que ponen el acento en la mirada sobre las prácticas.

Previamente, se trabaja también en estos talleres la documentación de las prácticas a partir de la organización del *Portafolios*. Dispositivo que sirve para documentar y objetivar las dos prácticas que se llevaron a cabo (incluye todos aquellos materiales que se consideraran relevantes a la hora de recrear y dar cuenta de las prácticas: planificaciones, producciones pedagógicas del docente, sondeos bibliográficos, sondeos de materiales didácticos en distintos soportes, copias de producciones de estudiantes, instrumentos de evaluación y diagnóstico, informes de observación o indagación, fotografías, filmaciones, comunicación con tutores registradas en mail, etc.).

Para sostener, profundizar y –fundamentalmente– socializar esta instancia se organizan Ateneos que abren las experiencias documentadas y reflexionadas al análisis entre pares. Buscan generar una instancia de encuentro y comunicación de una de las experiencias de residencias

¹¹ Rockwell, Elsie (1987), **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**”, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de investigación y de estudios avanzados del IPN, México,DF.

transitada por los cursantes de la misma carrera y propiciar un espacio de intercambio de los avances interpretativos en función de la escritura pedagógica de las Memorias Finales. Estos ateneos recuperan, en cierta medida, aquellos espacios de análisis colectivo que proporcionaban las Unidades de Práctica¹².

En algún momento se trabajó con blogs de la cátedra y de residentes que permitía compartir en la Web producciones y difundirlas socialmente (2008-2009). También se utilizó redes sociales como Facebook (2010-2019, que opera como medio de comunicación y también de socialización de producciones).

4°. COLOQUIO

Para concluir todo el recorrido se realiza un *Coloquio* final que se constituye como un último espacio de encuentro donde se produce una devolución por parte del equipo de la cátedra (titular y docente tutor/a) a partir de la evaluación de la memoria y el portafolio.

Para llegar a esta instancia, deben estar transitadas ambas prácticas de residencia: en Secundaria básica y Secundaria Orientada o Superior. En caso de que aparezcan dificultades éstas se van evaluando en las reuniones del equipo y se puede decidir extender el tiempo de práctica o suspender hasta que estén dadas las condiciones apropiadas para su continuación o realización¹³.

La lectura y evaluación de portafolios y memoria los realizan docentes tutores disciplinar y el titular de cátedra. Este es un espacio donde se acuerda con el residente la nota final y donde éste tiene la oportunidad de ampliar, aclarar, preguntar, etc.

Descrito los dispositivos es necesario avanzar en la construcción del equipo de cátedra como equipo de investigación.

¹² Formato que se utilizaba en las prácticas en la etapa “De los inicios”.

¹³ En el Reglamento de la práctica están establecidos los criterios de evaluación.

La cátedra como equipo de investigación

A partir del momento que se conoce la propuesta de financiamiento de proyectos de investigación “La Cátedra investiga”¹⁴ de la FCPyS, la cátedra definió la pertinencia de participar en estas convocatorias. Desde 2009 hasta el año 2021 ha participado regularmente profundizando y complejizando el análisis de las preguntas que se plantearon como interrogantes de investigación.

El equipo de la cátedra se ha organizado alternando la dirección del mismo de manera de que todas/os puedan hacer la experiencia de dirigir o coordinar la tarea de investigación.

A lo largo de las convocatorias se han abordado las siguientes temáticas en forma ininterrumpida:

- La identidad profesional de licenciados en tanto profesores de una determinada disciplina.
- La reconfiguración de los saberes disciplinares de Ciencia Política y la Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación Social (las “otras Ciencias Sociales, más allá de la Historia y la Geografía) como contenidos escolares, espacios de incumbencia profesional, trayectos formativos y espacios curriculares.

¹⁴ El Programa “La Cátedra Investiga” fue una propuesta elaborada por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo en el año 2007 (actual SIPuC, Secretaría de Investigación y Publicación Científica), aprobada por Resolución N° 244-07-CD. Constituyó una actividad de investigación integradora, con la participación de los equipos de cátedras de las carreras pertenecientes a la Facultad. Los equipos de investigación de esta convocatoria estuvieron conformados por docentes, estudiantes y graduados y tuvo como finalidad generar actividades de investigación centrados en los procesos de las cátedras con la pretensión que tuvieran impacto posteriormente generando instancias de interpelación de las propias prácticas del equipo de cátedra en su rol de formadoras/es.

- Las modelizaciones pedagógicas que se configuran en las prácticas de residencia (a partir del análisis de portafolios y memorias).
- Las características particulares de la propuesta de formación de la carrera de profesorado de Comunicación Social en diferentes territorios del país: Córdoba, Salta y Mendoza.
- La inserción de nuestras carreras en el nivel secundario y superior provincial de gestión estatal (cartografías).
- Una historización de la inclusión de los espacios curriculares de “las otras ciencias sociales” en los diseños curriculares provinciales (secundario y superior).
- Una actualización de la información recogida y sistematizada en la primera etapa del Programa Cátedra Investiga (en función de los procesos de reformas curriculares sucedida posteriormente a esa indagación).

Los proyectos de investigación en el Programa Cátedra Investiga (7 anuales concluidos y evaluados, mientras uno más esté en el proceso de selección de nueva convocatoria) han estado asociados a distintos proyectos de investigación financiados por SECTyP UNCuyo (5 bianuales, uno en proceso).

El Programa Cátedra Investiga tuvo una interrupción en 2020 y una nueva apertura de convocatoria a finales de 2021. Este programa se ha constituido como una ocasión de formación en investigación del equipo de cátedra permitiendo ocupar roles de dirección.

INVESTIGACIONES REALIZADAS VINCULADAS A LA CÁTEDRA. 2009-2021	
Investigaciones Bianuales Financiados por SECTyP UNCUYO. BIANUALES	Investigaciones Programa Cátedra Investiga FCPyS. UNCUYO. ANUALES
2009-2011. Dir. Cousinet Graciela. Co-Dir. Elgueta Martín La Formación Docente como trayecto posterior a las Licenciaturas. El caso del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo	2009-2011. Dir. Mariana Quiroga. Co-Dir. Patricia Pessino La Reconfiguración de las Ciencias Sociales y la Comunicación Social como Contenido Escolar en el Campo Educativo
2011- 2013. Dir. Cousinet Graciela. Co-Dir. Elgueta Martín La relación entre la formación de Licenciatura y la formación docente. El caso del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo-2° etapa	2011-2012 Dir. Patricia Pessino. Co. Dir. Graciela Mercado La Reconfiguración de las Ciencias Sociales y la Comunicación Social como Contenido Escolar en las prácticas de residencia de los estudiantes del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCUIYO
	2012-2013 Dir. Víctor Martín Elgueta. Co.Dir. Graciela Mercado La Reconfiguración de las Ciencias Sociales y la Comunicación Social como Contenido Escolar en las prácticas de residencia de los estudiantes del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCUIYO. 2° Etapa
2013- 2015. Dir. Cousinet Graciela. Co-Dir. Elgueta Martín La relación entre la formación de licenciatura y la formación docente. El caso del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCUIYO. 3° Etapa	2014-2015 Dir. Víctor Martín Elgueta. Co.Dir. Graciela Mercado La Reconfiguración de las Ciencias Sociales y la Comunicación Social como Contenido Escolar en las prácticas de residencia de los estudiantes del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCUIYO. 3° Etapa
2016-2018 Dir. Elgueta Víctor Martín. Co-Dir. Ficcardi Marcela Las "Otras" ciencias sociales como identidades profesionales, titulaciones, espacios curriculares	2015-2016 Dir. Víctor Martín Elgueta. Co.Dir. Micaela Rocha La Ciencia Políticas, Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación Social como

INVESTIGACIONES REALIZADAS VINCULADAS A LA CÁTEDRA. 2009-2021	
Investigaciones BIANUALES Financiados por SECTyP UNCUYO. BIANUALES	Investigaciones Programa Cátedra Investiga FCPyS. UNCUYO. ANUALES
y/o contenidos escolares en el sistema educativo de la Provincia de Mendoza	titulaciones, espacios curriculares y/o contenidos escolares en el Sistema Educativo Mendocino. Para el caso de Comunicación Social comparación entre sistemas educativos de Salta, Córdoba y Mendoza 2017-2018 Dir. Patricia Pessino. Co. Dir. Graciela Mercado La reconfiguración de las “otras” ciencias sociales y la comunicación social como contenido escolar, espacio curricular y/o trayecto de formación en el sistema educativo a partir de los últimos procesos de reforma curricular implementados en la provincia de Mendoza.
2019-2022 Dir. Elgueta Víctor Martín. Co-Dir. Ficcardi Marcela Las Prácticas Educativas de Nivel Superior Provincial en las “Otras” Ciencias Sociales	2019-2020 Dir. Cecilia Raimondi. Co. Dir. Oscar Reale La reconfiguración de las “otras” ciencias sociales en las prácticas educativas del nivel superior de gestión provincial de Mendoza.
	2020 No hubo convocatoria
	2021-2022 Dir. Cecilia Raimondi. Co. Dir. Hugo Villanueva & Liliana Lami Las prácticas de residencia del ciclo de profesorado de la FCPyS durante la pandemia por COVID-19 (2020)
5 proyectos bianuales	8 proyectos anuales

La cátedra durante la Pandemia

En esta tercera etapa de “Institucionalización” la Pandemia implicó un proceso de adaptación a las formas de trabajo dadas por las circunstancias que ésta produjo y continúa produciendo.

A principios de 2020, cuando iniciaba el cursado de la cátedra la décima cohorte, se produjo la pandemia por COVID SARS 19. Habíamos realizado el Taller de observación a finales del segundo cuatrimestre del año anterior y nos quedaba todo el camino por delante para el 2020.

La pandemia obligó a reflexionar profundamente acerca de la posibilidad de la realización de residencias. La tensión entre un contexto pandémico que ponía en riesgo la vida, el cierre de la presencialidad en las instituciones educativas y la demanda de estudiantes por concluir su formación y obtener la titulación de profesores... configuró un escenario de incertidumbre y deliberación.

La necesidad de adaptación de los dispositivos a la virtualidad me permite plantear a este tiempo como un hito diferente dentro de la etapa de institucionalización. Un tiempo que por ahora -pareciera corto- pero que estaba plagado de incertidumbre respecto a su duración.

A partir de la decisión tomada como equipo de realizar la residencia, se definieron las siguientes líneas de trabajo:

CONSTRUCCIÓN DE ENCUADRE INSTITUCIONAL DE RESGUARDO

La cátedra elevó las notas necesarias para la autorización del Consejo Directivo de la Facultad del reglamento y la definición de todas las cuestiones relativas a viabilidad, seguridad en el contexto de la pandemia. Implicó, entre otras cosas, la averiguación respecto a si correspondía o no contar con seguros.

Revisamos y adecuamos el Reglamento de prácticas. Se definió que estudiantes podrían elegir voluntariamente si realizar las prácticas en este momento o no y que se trabajaría en parejas pedagógicas.

Gestionamos la autorización de las instituciones educativas donde se realizarían las prácticas.

DISPOSITIVO DE PRÁCTICAS Y DE ACOMPAÑAMIENTO EN PANDEMIA

Decidimos realizar el acompañamiento de los residentes en las siguientes dimensiones:

- a) Producción de contenidos mediados para los entornos donde se desarrolle la actividad de enseñanza
- b) Administración y uso de tecnologías
- c) Seguimiento de la producción de estudiantes destinatarios

Y se generaron múltiples dispositivos para procurar este acompañamiento. Para ello se diseñó un cronograma general, fases de trabajo y formas de acompañamiento/seguimiento: definimos sostener las diferentes fases de trabajo de los tiempos de la “normalidad”: Observación institucional y de aula, Diseño de la propuesta didáctica (poniendo énfasis en el tratamiento del contenido y en la forma de comunicación con estudiantes), Escritura de memorias y construcción de portafolios y Coloquios finales.

Y, finalmente, la definición de espacios posibles para la realización de prácticas. Que implicó diferentes instancias de trabajo:

- 1º. Se solicitó a residentes a través de *encuesta por formulario google* que informaran sus disponibilidades de espacios curriculares donde estaban trabajando y de sus disponibilidades horarias (febrero /marzo 2020)
- 2º. Se cartografiaron espacios posibles de prácticas por carrera informados por residentes. Se construyeron mapas de espacios disponibles.
- 3º. Consulta por carrera a residentes (en forma individual) sobre horas disponibles respecto a:
 - ✓ factibilidad de realización de prácticas en los espacios curriculares disponibles, considerando los siguientes aspectos: acceso a tecnología de residentes; cantidad de estudiantes en cada curso, caracterización sencilla de las posibilidades

de acceso a tecnología de estudiantes destinatarios; descripción de la forma de trabajo que están implementando en cada curso/institución (planificación, forma de comunicación, de evaluación, horarios que están realizando, cronograma, uso de qué plataformas, WhatsApp, Facebook, video llamadas, cartillas impresas); dificultades con que se encuentran en diferentes dimensiones que puedan identificar; posibilidad de trabajar con algún/a compañero/a residente; conjetura respecto a la posibilidad que la institución permita la realización de prácticas (escuela, cátedra, espacio de educación no formal); otras cuestiones que quieran poner a consideración en este diagnóstico y que sean propias de sus realidades institucionales y personales, y –finalmente- período en que estiman que sería posible realizar prácticas en ese espacio curricular y cantidad de clases.

- ✓ Voluntad de hacer en las prácticas en este contexto

4°. Consulta entre docentes del equipo de cátedra respecto a espacios disponibles para realizar prácticas de residencias. Y en función de ello:

- ✓ acceso a tecnología; materias/ cursos e instituciones que podríamos ofrecer; cantidad de estudiantes en esos cursos; caracterización sencilla de las posibilidades de acceso a tecnología de estudiantes; descripción de la forma de trabajo que están implementando en cada curso/institución (planificación, forma de comunicación, de evaluación, horarios que están realizando, cronograma, uso de qué plataformas, WhatsApp, Facebook, video llamadas, cartillas impresas); dificultades en diferentes dimensiones que puedan identificar; posibilidad de que en el espacio trabaje una

pareja pedagógica o un residente solamente; conjetura respecto a la posibilidad que la institución permita la realización de prácticas (escuela, cátedra, espacio de educación no formal); otras cuestiones que quieran poner a consideración en este diagnóstico y que sean propias de sus realidades institucionales y personales, y –finalmente- período en que estiman que sería posible realizar prácticas en ese espacio curricular y cantidad de clases

- 5°. Definición de espacios de práctica y de parejas pedagógicas Organización de espacios de práctica y docentes que las acompañarán.

La primera práctica de residencia se desarrolló durante el primer cuatrimestre de 2020. Significó un enorme desafío como equipo y consolidó procesos de trabajo y solidaridad entre nosotras/os. Las segundas se desarrollaron en el segundo cuatrimestre.

Estudiantes que decidieron realizar sus prácticas pudieron hacerlo (82). La experiencia, aún en análisis, significó aprendizajes mutuos: para el equipo de cátedra y para los/as residentes. Nuestros dispositivos fueron puestos en jaque por la emergencia del contexto y me animo a decir, salieron airoso.

Persistencia de nuestra reconstrucción

En este momento, la pandemia sigue acechándonos, interpellándonos y nos demanda más que nunca colocarnos en la posición que queremos transmitir a nuestros estudiantes: la de producir prácticas situadas que generen la posibilidad de pensar/nos. En tiempos donde todo es incidental nos preguntamos: ¿cómo podemos transitar estos tiempos de propia formación siendo formadores? ¿Cómo garantizamos formación docente sin que nuestros/as residentes tengan la posibilidad de pisar un aula? (en el caso de aquellos/as que no tienen

experiencia docente). ¿Cómo aprovechar este tiempo para provocar procesos genuinos de desnaturalización de nuestra práctica “institucionalizada”? Lo extraño generando la persistencia de nuestra propia reconstrucción crítica.

Otra vez la voz de “la maestra” orienta en el camino: “Se vuelve imperioso atender a los nuevos requerimientos, romper la inercia, eliminar barreras desde arquitecturas prediseñadas a esquemas en el funcionamiento cotidiano, todavía apresadas en la mentalidad burocrática y el control tecnocrático. Permitirse subvertir, poner en jaque la organización a partir del reconocimiento de lo que favorece y lo que obstaculiza la enseñanza y los procesos de formación. Hablamos de traspasar los límites que desde las culturas instituidas pareciera incuestionables, armaduras y andaduras que se representan como irrevocables. Para ello es necesario participar en la gestación de estructuras de organización diferentes, cartografías de tiempos y espacios que permitan un adentro y afuera institucional; que habiliten la exploración de otros territorios, nuevas rutas y trayectos, descubrir atajos, asumir la experiencia laberíntica que significa formarse para ser docente” (Edelstein, 2011).

Esta publicación nace de esas búsquedas y algunos de esos intentos de elucidación están en los escritos de mis compañeros/as que a continuación se presentan.

Bibliografía

- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós. Cuestiones de educación, Buenos Aires, Argentina.
- Rockwell, Elsie (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de investigación y de estudios avanzados del IPN, México, DF.

Estrategias de enseñanza innovadoras: dinámicas del portafolio y su aporte a la práctica docente

Vargas Laura, Rodríguez Eugenia, Ulla Cecilia,
Romero Lucrecia & Díaz Herrera Antonella Abigail.

A modo introductorio

En el presente ensayo haremos foco en algunos desafíos en la formación del docente/ Comunicador, para ello presentamos la propuesta del Portafolio como una estrategia a poner en práctica en los espacios de formación áulicos, y que implica una innovación en la modalidad de transmitir y abordar materiales de estudio y saberes para alumnos y docentes.

Para esto nos permitimos partir de la dimensión que plantea Axel Rivas: el escenario educativo actual operó diversas transformaciones en los últimos treinta años y estamos en una etapa de acceso a una multiplicidad de fuentes de conocimiento, "Internet abrió la computadora de un mundo nuevo" (RIVAS 2014) Podemos conectarnos con casi todo el mundo, estamos a un click de todo tipo de saberes. Rivas de modo reflexivo se plantea varios interrogantes: ¿La escuela será parte de la conversión digital? ¿Se mudarán sus contenidos, sus alumnos y sus docentes a una interminable plataforma virtual? ¿Para qué necesitaremos la escuela? Y agregamos otro interrogante ¿Qué estrategias deben desarrollar los Centro de Formación Docente en este escenario? En este marco es fundamental recordar que formados a futuros formadores.

Podemos ensayar una multiplicidad de respuestas frente a estos interrogantes: Por una parte, pensar en herramientas digitales interactivas que los docentes deberían poder manejar. Y por otra, acercarnos e intentar comprender las nuevas subjetividades de los jóvenes, en estos contextos

Formar docentes hoy, es una tarea desafiante ya que abre posibilidades inagotables que permiten dotar de

andamiajes a los futuros profesores y así forjar un pensamiento crítico propio, abriendo las puertas a la argumentación racional y a la profundización de diversas estrategias que les permitan defender sus ideas, entre ellas; la aplicación de todo lo vinculado a las tecnologías y las redes sociales. Corren tiempos que demandan pasar de una educación bancaria a una interactiva, que seduzca, que implique, que motive. Las aulas deben ser habitables y vivibles creando nuevos instituyentes con entramados en el aquí y ahora donde las nuevas subjetividades de los jóvenes, el uso de tecnologías y el afianzamiento de la ciudadanía, sea el norte de los futuros docentes.

La relación entre los jóvenes, la utilización de las redes y los futuros docentes debe entenderse dentro de los distintos usos que se da de las tecnologías en la educación, como así también ante las diversas representaciones sobre la misma y sobre las relaciones entre educación y tecnologías, por un lado, y ante distintas actitudes de estudiantes y docentes frente a las tecnologías, por otro. (cf. Rueda Ortiz, 2004)

Es en este marco que nos parece fundamental partir desde el conocimiento de las biografías tecnológicas de docentes y estudiantes, que suelen revelar informaciones claves para luego implementar procesos educativos con tecnologías, por ejemplo, es frecuente que los docentes hayan tenido un encuentro muy reciente con las tecnologías, mientras los estudiantes han tenido un contacto con ellas en toda su vida.

En la tarea docente no siempre está claro cuál es la implicancia y el uso adecuado y educativo de las tecnologías (y en particular sobre el uso de computadoras en el aula) ya que tienen la sensación de que ellas no les ofrecen “seguridades” en la práctica educativa. En relación a esto y dentro del contexto áulico, se puede ver que muchas de las materias vinculadas a la comunicación, tienen la ventaja de combinar lenguajes y con ello atraer al alumnado, pero por otro lado su experiencia, la de los docentes, con los medios hace que sea muy difícil modificar saberes previos, prácticas y modos de vinculación.

El desafío que se presenta implica ofrecer herramientas a los docentes de la enseñanza media para trabajar con estos contenidos en la escuela, sin escolarizarlos, sin caer solo en la recepción pasiva aprovechando los saberes y las prácticas previas de los alumnos, pero sabiendo que esos saberes y esas prácticas se pueden transformar en obstáculos epistemológicos para el conocimiento. (Camilloni, Alicia, 1997, p.10)

En torno a esto, Paulo Freire sostiene que: “el énfasis está en el diálogo, como un encuentro, en él se pronuncian diferentes voces y miradas sobre la vida y el mundo. El diálogo, también es una construcción. El diálogo, como nudo de educación – comunicación, tiene distintos sentidos”.

Se piensa por ende en una comunicación- educación que articule la experiencia con el lenguaje, un lenguaje que debe ser problematizado y desnaturalizado para poder hacer una experiencia autónoma. Y, en este sentido tendremos que situarnos desde una mirada impregnada del protagonismo de los jóvenes en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Para poder proponer un proceso de lectura y problematización, es necesario un reconocimiento del universo vocabular de los otros (cf. Freire 1970). En nuestra cultura, es necesario reconocer algunas características de las culturas de los niños y los jóvenes. Entre ellas, las nuevas disposiciones subjetivas y perceptivas producidas por la cultura mediática y tecnológica, que posee una capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales.

Se necesita reconocer que los niños y jóvenes que llegan a los espacios e instituciones educativas se mueven en diferentes planos, desde diversas formas sensibles, gustos, modas, deseos, códigos y manifestaciones estéticas. Ponen en crisis los sentidos racionales y ordenados de las prácticas pedagógicas. Reconfiguran esos sentidos y las prácticas diseñadas desde el parámetro de la razón y el orden del saber científico y tecnológico.

De estrategias de enseñanza:

Dado estas características de los sujetos del aprendizaje del siglo XXI, es necesario proponer clases con estrategias diferentes a las de épocas anteriores, ofreciendo espacios interactivos de trabajo donde la aplicación de Tecnologías de la Comunicación y la Educación puedan ofrecer un enriquecimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que a la vez vayan dando cuenta de estos aprendizajes que se promueven en los alumnos. En este contexto surge la importancia y utilidad del uso de portafolios en el aula.

El portafolios consiste en la presentación, en este caso en formato digital de la suma de trabajos realizados por cada alumno como aporte a la reflexión y al trabajo grupal, de modo que implica visualizar para alumnos y docentes los esfuerzos realizados por los estudiantes durante un cierto período de tiempo.

En este sentido nos parece oportuno hacer nuestras las palabras de Arte en el texto de Danielson y Charlotte “Una introducción a los portafolios en el aula”, cuando expresa que “Un portafolios es una selección deliberada de los trabajos de los alumnos que nos cuentan la historia de sus esfuerzos, sus progresos o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la elección de su contenido, los criterios de selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de sus procesos de autorreflexión” (Arter, 1990, p.27) Proponemos en este marco entonces la experiencia innovadora de los portafolios ya que esta estrategia de enseñanza ofrece a alumnos y docentes:

- Comprender el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Ayuda a los alumnos a adquirir habilidades de reflexión y autoevaluación.
- Documenta el aprendizaje de los alumnos en áreas que no se prestan para la evaluación tradicional y facilita también la comunicación con los padres de los alumnos.

De cómo se incorporan las TIC en el aula. Del papel a los blogs

En el caso de la propuesta de portafolios trabajamos con el formato digital en la presentación de los portafolios que consisten en blogs con información y materiales audiovisuales enriquecedores.

Pensamos que toda incorporación de tecnologías tiene sentido si está claro el horizonte pedagógico de la tarea propuesta. Ello no significa que el docente deba ser experto en la materia, sino que -por el contrario,- puede permitirse y permitir la exploración como parte de la propuesta educativa.

Actualmente las profesoras y los profesores se encuentran transitando por un proceso en el cual se intenta integrar la computadora como un nuevo instrumento de enseñanza. A las tecnologías educativas anteriores – cuadernos, láminas, pizarrones, libros de texto– se les suman otras fuentes de información y comunicación. Muchos docentes se ven atravesados por este proceso de transformación y dan cuenta de ello los múltiples trabajos que circulan por redes y canales de comunicación. Mientras que otros ofrecen una cierta resistencia, ya que se ven en desventaja frente a la interpelación del alumno y sus saberes propios.

Los establecimientos educativos no quedan excluidos de estas transformaciones sociales y culturales, sino que, como afirma Andrés García Manzano (2008) “la escuela se ha constituido en un ámbito plenamente atravesado por las tres ‘C’: Contenido, Construcción y Colaboración”. Todo proyecto educativo apoyado en el uso de redes sociales, en determinado momento, entra en un bucle de retroalimentación y crecimiento virtualmente ilimitado, que nace con los estudiantes pero que se puede expandir si así se desea con otros grados, instituciones o hasta con público abierto.

Para Dockstader (1999) integrar curricularmente las TICs es utilizarlas eficiente y efectivamente en áreas de

contenido general para permitir que los alumnos aprendan cómo aplicar habilidades computacionales en formas significativas. Esto permite incorporar las TICs de manera que facilite el aprendizaje de los alumnos. Es usar software para que los alumnos aprendan a usar los computadores flexiblemente, con un propósito específico y creativamente”. Este autor también señala que integrar curricularmente las TICs, es “hacer que el currículum oriente el uso de las TICs y no que las TICs orienten al currículum”.

Por otra parte, cada profesor socializa con sus pares el uso de las tecnologías y al hacerlo renueva la bibliografía de cualquier materia, profundiza su metodología de trabajo, acciones que mejoran las prácticas de enseñanza. La tarea multiplicadora con los pares es la base para el cambio en la socialización de saberes y promoción de nuevos aprendizajes. A la vez, también podrán habilitar con sus estudiantes un canal de participación compartido, profundizando el sentido de las tres “C” en el marco de un proyecto común: buenos contenidos, construcción colectiva del conocimiento y colaboración solidaria en el proceso de aprendizaje.

La Integración curricular de TICs es un proceso que permite hacerlas enteramente parte del currículum, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular.

De este modo, se concibe a las TICs como herramientas para estimular el aprender de un contenido específico o en un contexto multidisciplinario. Una efectiva integración de las TICs se logra cuando los alumnos son capaces de seleccionar herramientas tecnológicas para obtener información en forma actualizada, analizarla, sintetizarla y presentarla profesionalmente. La tecnología debería llegar a ser parte integral de cómo funciona la clase y tan accesible como otras herramientas utilizadas en la clase.

Integrar curricularmente las TICs implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de las TICs en el aula.

Pero si profundizamos en la investigación podremos ver que una de las bases de esta integración reside en la formación docente en materia de TICs. Entre los conocimientos que los profesores tienen que manejar para integrar las TIC en sus buenas prácticas, están las observaciones y el análisis de los diferentes contextos de aplicación en lo que cada uno enseña. No existe una solución única para resolver la introducción de las tecnologías en el currículum. Se exige el esfuerzo de rediseñar continuamente el uso de los medios para adaptarse a realidades cambiantes. Además, en el entorno escolar han de convivir los «nativos digitales» (primera generación de estudiantes que han vivido y crecido completamente alrededor de las tecnologías digitales) con los «inmigrantes digitales» (profesores que han «migrado» a estas tecnologías en edades más tardías) (Prensky, 2001, 2006).

Un caso testigo: El blog:

Teniendo en cuenta estas reflexiones nos centraremos en definir que es un blog educativo y su uso en el Taller de Práctica Docente I que es donde surge esta propuesta de reflexión de esta experiencia innovadora.

“Los blogs son sitios web donde se publican en forma cronológica artículos de diversas temáticas” (Educación 2.0), son herramientas muy útiles ya que permiten publicar contenidos e integrar diversos recursos como audios, videos, documentos, presentaciones, líneas de tiempo, mapas conceptuales. Son artefactos tecnológicos que permiten la comunicación y difusión, de las producciones realizadas durante un periodo de tiempo determinado.

Experiencia Taller Práctica Docente I

Cuando los alumnos/comunicadores ingresan al Taller se les propone el uso de la herramienta - portafolio para presentar las aproximaciones con las consignas

desarrolladas en clase. El formato elegido para tal fin es el blog, la misma tiene dos presentaciones una a la mitad de cuatrimestre y otra final integradora.

Cabe agregar que durante el año 2015 se realizó una investigación sobre el uso de los portafolios como herramienta educativa de Comunicación y Educación, donde los estudiantes dieron cuenta de la novedad del recurso y su importancia. (Proyecto SeCyT 2015)

En archivo aparte mostraremos los diferentes contenidos y recursos que presentan los blogs del Taller de Práctica.

Conclusiones:

En la actualidad numerosos educadores optan por los portafolios. Se los reconoce cada vez más por la capacidad de transformar la enseñanza. Se convirtieron en una de las innovaciones favoritas de los reformadores educacionales.

Los portafolios sirven para analizar y evaluar a los alumnos en su proceso de aprendizaje desde una perspectiva colaborativa.

Ayudan a los alumnos a adquirir competencias a través de la reflexión y la autoevaluación.

Documentar el aprendizaje de los alumnos en áreas que no se prestan a la evaluación tradicional.

Un portafolio es un registro del aprendizaje en él se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales (National Education Association. 1993. p. 41).

Conjugar el portafolio con el blog es brindar una herramienta potente en la formación de los Comunicadores/Educadores, ya que es un lugar donde se concentra los contenidos y recursos, él mismo no solo tiene sentido educativo para el profesor tutor, sino también para compartir y consultar entre ellos y otros estudiantes.

Otra reflexión se enmarca en los aportes tecnológicos que puedan favorecer la cultura colaboracionista entre los futuros profesores, a través del trabajo en equipo, desarrollando sus propias iniciativas, sorteando limitaciones de tiempo y espacio evitando la imposición de tercero. Lo individual y lo grupal entran en el juego al tener la posibilidad de resolver aproximaciones de ésta índole, expresando sus diferentes puntos de vistas sobre los problemas abordados. (Hargreaves & A, 1994, pág. 20).

Para finalizar estos artefactos nos permiten un acercamiento a los sujetos de aprendizaje del siglo XXI, donde se puede ofrecer espacios interactivos en los cuales la aplicación de Tecnologías de la Comunicación y la Educación puedan ofrecer un enriquecimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la vez vayan dando cuenta de los aprendizajes que se promueven en los estudiantes.

Bibliografía

- Canoura Cristina y Balaguer Roberto (2010). *Hiperconectados. Guía para la Educación de Nativos Digitales El impacto de las tecnologías en las mentes de niños y adolescentes*. Buenos Aires. Editorial Noveduc.
- Camillioni Alicia (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires 1RA Edición. Editorial Paidós. Colecciones Cuestiones y Educación.
- Danielson Charlotte y Abrutyn Leslye (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica.
- Educación 2.0
<https://lablogtacora.wordpress.com/2007/05/23/%C2%BFque-es-un-blog-educativo/>
- Garnnik Cora (2009) "La Didáctica de la Comunicación: porqué y cómo enseñar comunicación en las escuelas". En revista oficios terrestres n 24.

- Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
Universidad de La Plata. La Plata.
- Huego Jorge (2007) *Los medios y tecnologías en educación*. Ministerio de Cultura y Educación. Programas TICS.
- Kaplún Mario (1980). *Una pedagogía de la Comunicación*. Editorial. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Rivas Axel (2014): *“Revivir las aulas” Un libro para cambiar la educación*. Buenos Aires. Editorial Debate.

Al-Karaji con el Trinomio. Cuestionar lo sagrado y profano en una didáctica de las ciencias sociales

Víctor Martín Elgueta

Desde 2005, durante el desarrollo de las residencias en la cátedra de Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorado de la FCPyS, estudiantes participan en forma paralela en una serie de talleres presenciales y obligatorios¹. En ellos, se abordan temas tales como: observación etnográfica de los instituciones educativas y clases; escritura educativa y pedagógica; objetivación de prácticas y dispositivo de portafolios; producción e intervención con dispositivos didácticos; planificación y evaluación, entre otros que se vuelven demanda emergente de las experiencias de acompañamiento.

El taller “Historia del Trinomio Cuadrado Perfecto”, es uno de tantos, de los que propusimos para abordar la cuestión de los dispositivos didácticos y tuvo su primer debut en 2009. En los ciclos lectivos anteriores, los talleres estuvieron centrados en observación de clases, planificación y elaboración de memorias y portafolios. La propuesta surgió del análisis de una dificultad por parte del equipo de cátedra en el ejercicio del rol de tutor de acompañamiento de prácticas: de disponibilidad de estrategia didácticas para el abordaje de contenidos escolares de historia en dos sentidos. Primero, en residencias ubicadas en espacios curriculares de Historia en los que se insertaban en el nivel secundario. Y, en segundo, para el abordaje histórico de algunas temáticas disciplinares específicas.

¹ Para comprender en detalle los dispositivos de la cátedra recomendamos el artículo de Patricia Pessino (2022) “Convicciones, tensiones y devenires en las residencias. Cátedra de Práctica e Investigación Educativa”.

Se reiteraba en nuestros registros el uso rutinario de la siguiente configuración didáctica²:

- ✓ la clase giraba alrededor de un texto impreso (a veces audiovisual abordado como si fuera un texto impreso)
- ✓ se organizaba el curso en grupos en donde la tarea consistía en leer el texto (o ver audiovisual) y extraer del mismo las respuestas a una serie de preguntas que requería la transcripción casi literal del contenido del texto (audiovisual como texto)
- ✓ y finalizaba, regularmente, con la puesta en común de las respuestas transcritas.

Las prácticas repetían, una y otra vez, esta estrategia que parecía imitar la experiencia medieval europea de transcribir e iluminar los textos guardados por los monjes en los monasterios. Transcribir, repetir, copiar el texto “sagrado o profano” ... aparecía, en muchos casos, asociado a aprender y aprehender. Y mantener la disciplina en esa rutina copista a través de planillas de control evaluativa... nos aparecía como la modalidad de trabajo más consolidada en las prácticas áulicas. En ocasiones, había una variación en estas experiencias que consistían en que los textos eran dictados o que el texto se configuraba como la exposición de algún/a docente y que con ello se exigía a estudiantes “tomar apuntes”.

También advertimos un ritual en el trabajo en grupo que se reiteraba de acuerdo a la siguiente lógica: integrante que lee pregunta, integrante que la busca en el texto (audiovisual) y lee en voz alta a un ritmo que permita transcribirlo, y el resto de integrantes del grupo transcriben al ritmo del dictado.

Por otro lado, los temas solían presentarse desconectados de problemáticas de las coyunturas

² Por configuración didáctica entendemos el uso de un dispositivo o metodología didáctica en forma rutinaria, repetitiva y casi de funcionamiento automático para el abordaje de ciertos temas.

históricas, sociales, juveniles, escolares contemporáneas. Además, los registros de clases mostraban cómo estudiantes consideradas/os “indisciplinadas/os”, “los/las molestos/as o malos/as” solían tomar los temas abordados en las clases como contenidos de sus bromas en sus intercambios “fuera de la clase”. Así, aquellas/os que eran considerados como que “se van de tema” produciendo una interrupción de la dinámica de la clase no era más que una organización de las bromas o los desvíos de estudiantes “en el tema” abordado.

Los contenidos escolares eran sometidos a una lógica diferente a la propuesta por docentes como forma de rebeldía, resistencia... pero una rebeldía o resistencia “informada” del tema de clase, aunque puesta al servicio de una intencionalidad definida por el estudiantado. Esto no solía ser advertido por residentes que interpretaban dichos comportamientos como “mala conducta” o “actos de indisciplina” que en ocasiones acarrearba calificación negativa del aspecto “actitudinal o de conducta” de estudiantes del curso. Tres situaciones que ilustran lo antedicho:

1. uso del fuego en las sociedades primitivas y circulación de una antorcha encendida de hoja de papel circulando en el fondo del curso;
2. conquista y colonización europea de América y colocación de sobrenombres de indígenas “descubiertos” entre los/as estudiantes; y
3. derechos políticos/acceso al sufragio y emisión de juicios de valor entre estudiantes para ser considerados calificados o no para votar en función de argumentos irrisorios.

El taller surgió ante estos problemas e intentó configurar una propuesta que explorara cómo era posible tomar cualquier contenido escolar y generar un abordaje del mismo desde una perspectiva histórica en varios sentidos:

- Contextualizar históricamente su emergencia
- Explicitar la disputa ideológica que la reconstrucción histórica entraña
- Reconstruir la experiencia de la temática abordada de modo análogo
- Y poner en diálogo con problemáticas de coyuntura contemporánea³.



Por entonces, además, optamos por un contenido de matemáticas por varias razones:

- Hacer experiencia con uno de los contenidos escolares que suele generar mayor repulsión o rechazo entre estudiantes de profesorado de las ciencias sociales.
- Tomar un contenido que supuestamente es “conocido/sabido” por todos/as aquellos/as que han transitado la escuela secundaria para poner en tensión esa idea de que: a contenido dado le sigue contenido aprendido.
- Poner en tensión lo antedicho con estudiantes que han finalizado estudios universitarios en carreras de ciencias sociales.
- Volver los contenidos escolares ocasión de experiencia y experimentación diferenciando dispositivos didácticos distintos si se reconstruye históricamente un contenido a si se busca una experiencia análoga de recreación.
- Y poner en análisis el taller en su dinámica, dispositivo y experiencia.

³ En 2009, guerra de EEUU y países europeos con otros países de Medio Oriente y África por intereses vinculados al petróleo que era leído en términos de guerra de civilizaciones. En 2021 retirada de EEUU y países aliados de Afganistán. Para ilustrar sólo dos escenarios.

Estas fueron algunas de las razones por las cuales surgió el taller en 2009. Pero: ¿en qué consiste el taller? A continuación, damos algunos detalles de su organización, intencionalidad y reflexiones que han emergido en sus diferentes puestas en práctica.

Taller de dispositivos didácticos: “Historia del Trinomio Cuadrado Perfecto. Occidente versus Oriente”

Una advertencia previa. Contar cómo está organizado un taller corre el riesgo de cristalizarlo en una estructura fija cuando éste sigue “en experiencia”, con “idas y venidas” reflexionadas a la luz de su puesta en práctica. En ese marco, el esfuerzo de escritura nos obliga a presentarlo al modo de una estructura. Pero el lector tiene que recordar que ninguno de estos momentos -ni sus actividades- están fijos de una vez para siempre, sino puesto a prueba en función de: cada nuevo grupo de estudiantes, renovación del equipo de cátedra, lectura de otros marcos referenciales, elaboración de materiales didácticos, contextos y coyunturas de su desarrollo.

Por lo antedicho, este es el intento de compartir “nuestra receta del taller Historia del Trinomio...” sabiendo que cocinarlo es otra historia, como también lo es servirla a la mesa o que la saboreen distintos grupos de comensales... Por eso, a la estructura de la propuesta, la acompañan algunos comentarios complementarios para dar cuenta de algunos procesos del taller en su devenir en la práctica. Y lo hacemos al modo de las recetas muy usadas que están acompañadas por notas, agregados y anotaciones que ponen en evidencia las marcas de su uso concreto en la práctica cotidiana de cocinar y ponerla a disposición de distintos grupos de comensales.

Hecha esta aclaración, el taller está organizado en cinco momentos diferentes:

- 1º. Inventar Fórmula de Superficie: trabajo en Grupos

- 2º. Cuantificación de la sociedad occidental en el siglo XVI: exposición
- 3º. Fórmulas inventadas por grupos en análisis: puesta en común reflexiva
- 4º. Historia del Trinomio Cuadrado Perfecto: exposición
- 5º. Taller en análisis: reflexión y comentarios sobre la experiencia del taller

1º INVENTAR FÓRMULA DE SUPERFICIE.

El taller inicia solicitando a la concurrencia forme grupos de cinco integrantes. A cada grupo se hace entrega de una carpeta conteniendo cuadro piezas recortadas de planchas de goma de distintos colores que combinadas forman un cuadrado de unos 30x30 cm.

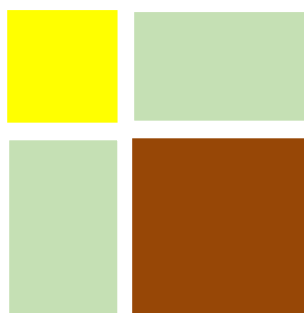


Figura 1

Y están recortadas de modo tal que tenemos dos rectángulos exactamente iguales, un cuadrado más pequeño y otro de mayor tamaño de acuerdo a la imagen de la figura 1. Cada grupo recibe piezas de distintos colores (siempre los rectángulos del mismo color) para que en caso de ver qué realiza otro grupo el código cromático diferente introduzca un elemento distractor.

Que las piezas sean de goma, tiene el propósito de que los grupos puedan manipular los elementos sin que estos se rompan o queden plegados. Un rasgo más: el lado del cuadrado más pequeño coincide con el tamaño del lado más pequeño del rectángulo y el lado del cuadrado mayor coincide con el lado mayor del rectángulo.

Junto a estas piezas de goma, se ofrece la siguiente consigna: “Inventar una fórmula que permita calcular la superficie de la suma de todas las figuras recibidas sin utilizar números. Pueden usarse letras para expresar las

medidas. No se puede usar reglas. Puede manipularse el material sin escribir en él”.

Y las siguientes pistas:

Pistas:

SUPERFICIE: Magnitud que expresa la extensión de un cuerpo en dos dimensiones, largo y ancho. Su unidad en el Sistema Internacional es el *metro cuadrado* (m^2). Fuente: Real Academia Española

Superficie Cuadrado y Rectángulo: Base (b) por altura (h). Pero mientras en el cuadrado tienen el mismo valor la base y la altura (a) en el rectángulo su medida varía.



¿Cómo surgieron las pistas?

Cuando se ofrecen las consignas suele emerger una dificultad o desconcierto en los/as estudiantes para captar qué tienen que hacer. Lo suelen expresar indicando que la consigna es ambigua o que no está bien formulada... La interacción con los grupos a lo largo de los años, puso en evidencia la necesidad de explicitar algunos conceptos de las matemáticas: diferencia entre la aritmética y el álgebra, convenciones alfanuméricas para dar cuenta de longitudes y de superficies, noción de superficie, la tautología y las operaciones matemáticas. Nuestra primera interpretación fue que era un modo de resistencia ante un contenido que provenía del campo de las matemáticas. Pero en la interacción espontánea para orientar la tarea de los grupos empezamos a descubrir que ofrecíamos “pistas” en dos direcciones:

1°. Definición de superficie.

2°. Fórmulas de superficie del cuadrado y del rectángulo

Fue recién en 2015, que entregamos junto a la consigna la ficha de pistas para orientar la tarea. Por lo general, la entrega de la pista no se hizo simultáneamente a la consigna, sino habiendo dado un tiempo para que el grupo discutiera y negociara entre sus integrantes el modo de resolver la consigna.

Cada grupo se pone en tarea mientras el equipo de cátedra observa en cada uno de ellos:

- ✓ la organización que asumen para la tarea;
- ✓ el tipo de uso y manipulación del material concreto;
- ✓ la resolución de la consigna con la evolución de la discusión que se generó;
- ✓ las actitudes puestas de manifiesto por integrantes ante la tarea propuesta;
- ✓ las dificultades para resolver la consigna y los modos en que las fueron sorteando, negociando o evadiendo, entre otros aspectos.

La observación se registra por escrito y es material para efectuar devolución al grupo completo en formación al finalizar el desarrollo de la experiencia.

Este momento finaliza cuando lo hace el grupo más rezagado. Es dicho grupo el que marca el ritmo del proceso. Cuando los grupos van finalizando, la observación del equipo de cátedra se centra en las actitudes, acciones o tareas que asumen los grupos al esperar finalicen la producción otros grupos. Entretanto, quien coordina el taller garantiza la finalización del trabajo del grupo más rezagado manteniéndose cerca; evitando observarlo directamente como expresión de coacción o apuro en la tarea, pero sí, cerciorándose y garantizando que están en la resolución de la misma. A los grupos que han finalizado, se los invita a colocar la fórmula que han inventado en el pizarrón o en un afiche para que luego puedan exponerlo al grupo de clase completo.

¡Terminamos!...

Los ritmos de la tarea de los grupos suelen ser diferente. Y aquellos que finalizan antes suelen indicar a la coordinación del taller finalizaron para que el taller pase al momento siguiente. El pedido a veces es explícito y otras a través de miradas, gestos, señalamiento del reloj... entre otras. La coordinación suele indicar que esperarán el trabajo de otros grupos, que pueden revisar lo que han hecho y ver cómo lo han plasmado en afiche o pizarrón organizando el modo en que lo compartirán durante la puesta en común.

A medida que el tiempo avanza, la coordinación se pone de pie cerca de los grupos más rezagados. En nuestra experiencia, es en dichos grupos donde se ha dado una mayor distribución de la palabra, o donde la discusión grupal sobre la tarea ha requerido más tiempo, la manipulación del material concreto ha sido más intenso y/o colectivo y donde la apropiación del proceso está más distribuida entre los participantes.

En los grupos más rápidos, por lo general, a veces la manipulación de los materiales quedó en manos de uno/a o pocos/as integrantes del grupo, el debate fue escaso y a veces sustituido por la escucha de los aportes de un/a integrante considerado con mayor experticia sobre el tema y la captación del proceso de toma de decisiones no suele estar disponible para ser explicado por cualquiera de las/los integrantes del grupo.

Así, nuestra experiencia parece indicar que el tiempo de duración de esta instancia es recomendable la fije el grupo más rezagado como un modo de garantizar que las dinámicas de debate en la producción de la consigna finalice en todos los grupos de acuerdo a sus propias lógicas de interacción. "Terminar" no significa lo mismo en cada grupo, y por eso mismo, se vuelve objeto de observación del equipo de cátedra:

2° CUANTIFICACIÓN DE LA SOCIEDAD OCCIDENTAL EN EL SIGLO XVI.

El segundo momento consiste en una exposición en torno a aspectos nodales que permitan captar algunos sentidos jugados en el trabajo grupal realizado. En este taller es necesario exponer dos aspectos centrales:

1. Volver a explicar la diferencia entre la aritmética y el álgebra, convenciones alfanuméricas para dar cuenta de longitudes y de superficies, noción de superficie, la tautología y las operaciones matemáticas.
2. Desde cuándo las sociedades occidentales empiezan a tener una apreciación acentuada del uso de la cuantificación de los distintos aspectos de la vida cotidiana. Esto requiere abordar el sentido del

“quantum” y de la cuantificación como elementos centrales de la idiosincrasia para explicar hechos naturales, sociales y religiosos.

El primero de los aspectos gira en torno a las operaciones matemáticas que utilizaron los grupos para la resolución de la consiga. Y el segundo, en cambio, habilita una serie de preguntas de contextualización histórica sobre la experiencia de cuantificación de distintos aspectos de la vida cotidiana:

- ¿Qué efectos tuvo intercambiar pecados (algo del orden espiritual) por una cantidad de rezos (quantum) para su expiación?
- ¿En qué contexto histórico occidental ocurre esto y qué efectos tuvo?
- ¿Cómo puede vincularse lo antedicho con la reforma protestante, las expediciones ultra marítimas, el renacimiento y los avances de algunas ciencias entre los siglos XV y XVI?
- ¿Cómo aparece este debate en la metodología en las ciencias sociales ante la posibilidad de generar conocimientos sobre un fenómeno social?

Interrogantes que invitan a inscribir los descubrimientos y avances matemáticos en la historia. ¿Con qué propósito? Sin explicitarlo en la exposición de este momento, para ofrecer todos los elementos de los contextos históricos occidentales que permitan captar los aportes matemáticos de Newton, y en particular, la asignación del descubrimiento del tercer caso de factorreo o trinomio cuadrado perfecto a este matemático en Occidente. En la exposición no se habla explícitamente del trinomio cuadrado perfecto, pero sí se ofrecerán algunos elementos del contexto histórico occidental de la emergencia de su formulación. La experiencia nos permite anticipar, que algunos grupos llegan a advertir – sorprendidos- que la fórmula a la que arribaron corresponde al Trinomio Cuadrado Perfecto:

$$(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2.$$

Hemos acompañado la exposición con la proyección de una diapositiva centrada en la pintura “La templanza” (1560) de Pieter Bruegel, El Viejo.



La templanza (1560). Pieter Bruegel, el Viejo

El uso del grabado de Pieter Bruegel

La exposición usa este grabado del maestro holandés Bruegel para documentar el cambio de mentalidad en el siglo XVI y los efectos de la “cuantificación” o del “quantum” como forma de relación con la naturaleza, mundo, sociedad, artes, espacios sociales centrada en una nueva tarea que se vuelve acuciante: medir. Así, la exposición recurre a un soporte documental (pinturas, grabados, planos). El uso de las mismas es datado: explicitado título de obra, autor, fecha (en forma oral se ofrece referencias del contexto histórico de la obra y su autor). En algunos talleres (2018), se proyectaron algunos de los planos de la Basílica de San Pedro Roma, del mismo siglo. El uso didáctico de imágenes para documentar es retomado en el 5° momento de la clase: Taller en Análisis.

Finalizada la exposición, se solicita que presten atención de qué modo se ponen en escena en la elaboración de cada grupo cada uno de los aspectos del campo de las matemáticas antes expuestos.

3° FÓRMULAS INVENTADAS POR GRUPOS EN ANÁLISIS

Cada grupo expone su fórmula y cómo arribaron a ella al resto de la clase. Mientras, los demás grupos, van tomando nota con aspectos que resulten de interés en función de las cuestiones expuestas en el momento anterior.

Tanto el equipo de cátedra, la coordinación del taller y los demás estudiantes de los grupos prestan especial atención en cada exposición:

- ✓ cuáles fueron las operaciones matemáticas que usaron los grupos (adición, multiplicación, potenciación) en función del rasgo que tiene en este campo la tautología;
- ✓ cómo utilizaron el álgebra o si recurrieron a la aritmética;
- ✓ a qué fórmula arribaron.

¿Y la puesta en común para cuándo?

La propia experiencia en la práctica educativa ha mostrado que resulta conveniente ofrecer cierto repertorio de marcos conceptuales o explicaciones entre los trabajos grupales y las puestas en común.

Pero, para que ello tenga sentido, tiene que atender dos cuestiones en el desarrollo de la dinámica del taller:

- 1° que dicha exposición aborde aspectos nodales de la tarea que han realizado los grupos y
- 2° que algunos elementos de dichos aspectos nodales se vuelvan consigna para dirigir la escucha de los trabajos de los demás grupos durante la puesta en común.

Suele ocurrir en las puestas en común que no media una exposición en el sentido antedicho, que los grupos suelen estar concentrados en sus propias exposiciones y pierden interés o concentración sobre lo que exponen otros grupos. Así, ofrecer una consigna para dirigir la escucha activa favorece la concentración sobre la exposición de los demás grupos. Tal vez, porque se conoce el criterio de escucha a la que será expuesta su propia exposición y quiere prestarse atención a cómo funciona y opera en la exposición de los demás grupos.

En la exposición, cada grupo puede utilizar los materiales de figuras de gomas, recurrir a gráficos o representaciones y/o reconstruir el proceso que llevó a la fórmula que hicieron. Finalizada la exposición se invita a realizar comentarios sobre la fórmula expuesta por cada grupo a los demás estudiantes del curso. Para ello se pide que en lugar de emitir juicios de valor (bueno/malo, bien/mal, correcto/incorrecto) los comentarios estén dirigidos a reflexionar sobre el proceso de construcción de las fórmulas que se hizo: qué operaciones pusieron en juego y de qué manera representaron longitudes y/o superficies.

Finalizados los comentarios de estudiantes el equipo de cátedra realiza los suyos con la misma intencionalidad. En este momento, si se registró alguna dificultad en la operacionalización matemática se señala, no con el propósito de “sancionar” sino de facilitar al grupo en cuestión el análisis de sus dificultades en la resolución de la fórmula usando el acervo del campo de las matemáticas. Es importante que las dificultades sean descriptas analíticamente –matemáticamente hablando- y no meramente sancionadas o señaladas como un “error”.

Se repite el mismo proceso con la exposición de cada grupo.

Recurrencias predecibles

La producción de los grupos suele diferenciarse de acuerdo a las unidades de medida que toma como punto de partida: 1) superficies y/o 2) longitudes.

Los que utilizan superficies suelen concentrarse sólo en la operación de la adición y representar las superficies con los atributos cromáticos y de tamaño de cada figura:

Superficie Total= Cuadrado Blanco Pequeño + Cuadrado Rojo Grande + Rectángulo Marrón + Rectángulo Marrón

$$ST=CBP+CRG+RM+RM$$

Hubo un caso (2007), que representó las superficies con nociones del campo de la sociología al modo de adición de cuatro variables (como una matriz de datos) en la determinación de un fenómeno social:

Superficie Total: INJUSTICIA SOCIAL = Plusvalía + Propiedad + Estado + Mercado

Los que utilizan **longitudes** suelen utilizar con mayor plasticidad distintas operaciones: adición, multiplicación, potenciación, factorización. Entre estos grupos, se registran algunos que llegan al trinomio cuadrado perfecto.

Una de las dificultades recurrentes es que algunos en la representación de los lados no llegan a advertir y representar en sus fórmulas que la longitud del lado del cuadrado pequeño es igual a la del lado de menor longitud del rectángulo y que el lado del cuadrado más grande es de la misma longitud del lado de mayor tamaño del rectángulo. Con ello, las fórmulas suelen comprender muchos términos sin advertir que muchos de ellos tienen una misma identidad restringiendo las posibilidades de habilitar operaciones con los mismos. A modo de ejemplo.

Superficie Cuadrado Blanco Pequeño: $a \times a$

Superficie Cuadrado Rojo Grande: $b \times b$

Superficie Rectángulo Marrón 1: $c \times d$

Superficie Rectángulo Marrón 2: $e \times f$

SUPERFICIE TOTAL.: $(a.a)+(b.b)+(c.d)+(e.f)$

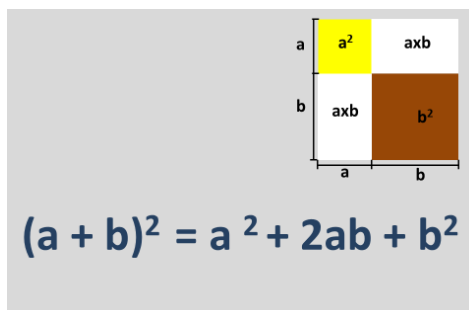
Hemos registrado también, algunos grupos que en la elaboración de sus fórmulas han adicionado en forma indiferenciada **superficies y longitudes**.

Otra forma de representar **longitudes** ha sido a partir de convenciones ergonómicas singulares (mano, pie de algún/a integrante singular).

Más de 10 años de implementación del taller nos permite anticipar un repertorio de construcción de fórmulas, por parte de los grupos, predecibles.

4° MOMENTO: HISTORIA DEL TRINOMIO CUADRADO PERFECTO

Es posible que en el momento anterior algún grupo haya advertido que la fórmula que hicieron estaba relacionada con el trinomio cuadrado perfecto. En la



experiencia no siempre ocurre. Sin embargo, la primera parte de la exposición requiere volver a desarrollar cómo el trinomio cuadrado perfecto puede resolverse como un problema geométrico con el cálculo de cuatro piezas: 2 rectángulos iguales y un cuadrado pequeño y otro de mayor tamaño.

En el desarrollo es necesario mostrar cómo se ponen en juego las operaciones matemáticas (adición, multiplicación, potenciación); los rasgos de la tautología; el álgebra o si recurrieron a la aritmética; y las propiedades matemáticas.

Pero una vez abordado lo anterior introducir la pregunta: ¿Cuándo fue formulado el trinomio cuadrado perfecto? ¿En qué contexto surgió?

¿Qué problema concreto busca resolver y en qué cosmovisión de mundo?

Estas preguntas inician un segundo momento de la exposición centrado en la contextualización histórica de la emergencia del problema y su discusión según se adopte las tradiciones occidentales u orientales.

La tradición occidental atribuye el descubrimiento del trinomio cuadrado perfecto a Newton en el siglo XVII, mientras la tradición oriental lo sitúa en Bagdad en el año 1000 y como autor al matemático y arquitecto persa Abu Bekr Muhammad ibn al-Hasan al-Karaji.

En la cosmovisión musulmana en las mezquitas se usan complejos patrones de mosaicos para representar su concepción de divinidad. Estos patrones requerían el uso

del álgebra para su repetición más allá de su cálculo aritmético. Y, en consecuencia, cómo el trinomio cuadrado perfecto (entre muchos otros aspectos) es la generación de la fórmula de un patrón a utilizar en el campo de la construcción y la arquitectura musulmana del siglo IX.



En consecuencia, la experiencia que desarrollaron con las cuatro figuras geométricas no fue más que la recreación del patrón que sugiere el trinomio cuadrado perfecto. Y que el campo de las matemáticas deduce luego otros binomios (a la tercera, cuarta, quinta, n).

$$(x \pm y)^2 = x^2 \pm 2xy + y^2$$

$$(x \pm y)^3 = x^3 \pm 3x^2y + 3xy^2 \pm y^3$$

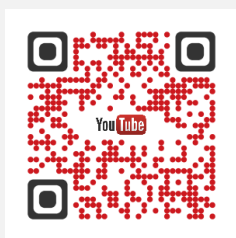
$$(x \pm y)^4 = x^4 \pm 4x^3y + 6x^2y^2 \pm 4xy^3 + y^4$$

Se intentó reconstruir con dichas figuras de goma el problema que se planteaban los constructores y arquitectos en la elaboración de los mosaicos. Y así, poner

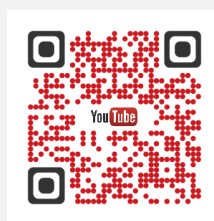
en relación con ese conocimiento a partir de un escenario análogo de recreación del problema histórico.

Al inicio de este momento se ha hecho entrega a los/las estudiantes de un material didáctico soporte de la clase denominado “Historia del Trinomio Cuadrado Perfecto. Occidente versus Oriente” (ver anexo).

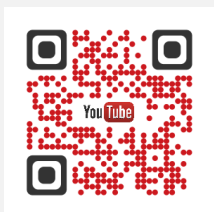
A continuación, nuestro repositorio de materiales audiovisuales de YouTube que hemos compilado a lo largo de los años. Algunos los hemos proyectado y otros han servido solo para nosotros.



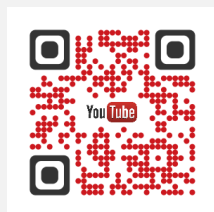
Monumentos sagrados: mezquitas, arte y espacio
(2021) Documental



La Arquitectura Islámica: la mezquita (2020)



Demostración de los 17 grupos de simetría
serie de tutoriales de matemáticas “Los Apuntes” Morales A



Mosaicos al estilo islámico
Tutorial de matemáticas “Los Apuntes” Morales A

5° MOMENTO: EL TALLER EN ANÁLISIS

En este momento la experiencia en el taller se vuelve objeto de reflexión y análisis.

En esta instancia se promueve el debate entre estudiantes y equipo de cátedra sobre el proceso de formación desarrollado registrado durante la observación de las actividades en función de una serie de tópicos y/o preguntas que se sugieren a la discusión (entre otros emergentes):

- Intencionalidad de la clase: necesidad o no de su explicitación.
- Consignas, pistas, contenidos.
- Trabajo de sus grupos: ¿quién marca el ritmo? ¿Qué hace un docente durante el trabajo de los grupos?
- Postergar las puestas en comunes de trabajos grupales para presentar marcos referenciales centrales.
- Sentido de la Puesta en Común: comentarios, juicios de valor, señalamientos, corrección y reflexión.
- Reconstrucción histórica de los contenidos escolares como dispositivo didáctico.
- Recreación histórica de los contenidos escolares como dispositivos didácticos.
- Taller como escenario de prácticas: realidad versus artificialidad, contexto de las prácticas.

En esta instancia, la primera sorpresa se da por el abordaje de un contenido de matemática que en la experiencia escolar suele haberse restringido a la mera resolución de listados de ejercicios sobre el binomio como aplicación de un procedimiento dado. Y dejando fuera de análisis su emergencia histórica e incluso de la discusión sobre los marcos epistemológicos matemáticos. Y ello de modo análogo a la transcripción de textos observada como configuración didáctica de la enseñanza de la historia en las prácticas docentes de residencias.

En ese marco, el gusto o disgusto con el vínculo con las matemáticas suele ser otro de los temas recurrentes. Y con ello, la reflexión sobre el gusto o disgusto que puede generar en las/os estudiantes el saber que nos proponemos transmitirles y que ellos se apropien. Así, el sentido de la transmisión de un saber abre toda una discusión con tópicos imprevisibles.

El taller sobre Al Karaji en su núcleo dramático testamentario

En cada práctica educativa se pone en escena un **núcleo dramático testamentario**⁴ que tiene que ver con tres aspectos diferentes –analíticamente– pero complementarios: archivo, arcontes, y herederos.

El **archivo** refiere a saberes considerados valiosos que se ponen a resguardo y se proponen como legado a nuevas generaciones. Pero estas operaciones no están ajenas a disputas ideológicas, políticas, religiosas, étnicas, económicas. En la operación de resguardar y catalogar un archivo las disputas políticas e ideológicas se precipitan, más aún cuando se decide poner a disposición el archivo a nuevas generaciones a través de instituciones educativas sostenidas por la institución del Estado.

En el caso del tercer caso de factorización podemos advertir la lucha en la atribución de su descubrimiento entre oriente (Al Karaji) y occidente (Newton). Así, para considerar a Newton como su autor en el siglo XVII fue necesario en occidente volver espectral la experiencia árabe del arquitecto persa acontecida seis siglos antes en Bagdad. Eso no significó el derrumbe de todas las mezquitas árabes construidas desde entonces, pero sí de la espectralización de la tradición matemática árabe que la sustentaba hasta finales del siglo XX en occidente desde su perspectiva colonialista y eurocéntrica.

El **arconte** refiere a quienes ofician como gobernantes del archivo: comunidades o grupos

⁴ Partimos de la noción de **núcleo dramático del vínculo con institución** que plantea Lidia Fernández (2013) y que pone en escena las instituciones que se ocupan de la formación y educación. Que redefinimos como **núcleo dramático testamentario** en diálogo con los aportes de: Hannah Arendt (1954) sobre crisis de la educación; Jacques Derrida (1997) sobre archivo; Leticia Katser & Alejandro De Oto (2013) sobre la espectrología derridiana; Anahí Mastache (1993) sobre representaciones de la formación, y la patología de las instituciones educativas según Fernando Ulloa (1969).

académicos, custodios de saberes y tradiciones, guardianes de legados, quienes han sido asignados para su transmisión. Que tienen la atribución de normar, catalogar, proporcionar acceso o restringirlo. Esa posición no es ajena ni independiente de las regulaciones y mandatos que operan sobre los archivos. Y sobre las cuales pocas veces tienen plena conciencia el o la arconte.

Cuando esta posición refiere a docentes pone en análisis varias cuestiones: el propio acceso al archivo (plena, parcial, rudimentaria); su elección y selección del corpus del archivo que se configura como contenido escolar en función de una intencionalidad; la ubicación en una estructura de roles determinada por una organización y sus regulaciones; la sujeción a condiciones de trabajo; sus propias representaciones sobre su oficio y las tradiciones a las que adscribe... entre otros aspectos. Quienes ofician de arcontes docentes, deciden intencionalmente (con todos los condicionantes sociales, políticos, culturales, ideológicos y corporativos –entre otros-) el archivo que ponen a disposición de nuevas generaciones. Y en dicha decisión, se ven animados por distintas representaciones de aquello que consideran consiste la práctica de formación y sus dispositivos de intervención.

En la propuesta del taller “Historia del Trinomio Cuadrado Perfecto” el *equipo de cátedra* (arcontes) de formación docente de “otras” ciencias sociales eligió un contenido escolar matemático desarrollado en el nivel secundario para explorar la posibilidad didáctica de recrear históricamente su emergencia. Ello implicó:

1. Explorar en el archivo del campo de las matemáticas:
 - ✓ estatuto epistemológico;
 - ✓ disputas de distintas tradiciones;
 - ✓ y contextos históricos de emergencia de ciertos saberes y su aplicación (en particular del binomio cuadrado perfecto y la cuantificación como experiencia cotidiana occidental).

2. Hacer memoria sobre la experiencia del propio equipo en la apropiación de dicho contenido.
3. Elegir una alternativa experiencial análoga que recreara el problema con patrones geométricos que se les presentó a arquitectos persas en la construcción de sus mezquitas ante su concepción teológica respecto de la representación de la divinidad.
4. Diseñar un dispositivo didáctico consistente con el archivo de matemáticas seleccionado, pero – además- que permitiera abrir la reflexión sobre la posibilidad de recrear históricamente la emergencia de un saber de la humanidad como recurso didáctico⁵.
5. Reflexionar analíticamente sobre las experiencias de los talleres en sus efectos formativos con el propósito de generar legado respecto de sus posibilidades de uso como recurso didáctico en otros escenarios educativos y con otros contenidos escolares.

Y el tercer aspecto, la/el **heredera/o** que refiere al colectivo humano al que se da acceso (pleno, parcial, rudimentario, nulo) al archivo. El grado de acceso al archivo define su condición: que va de la apropiación a la privación... y tiene efectos en las posiciones sociales que se distribuyen o se restringen a distintos grupos sociales. Es en la apropiación que se adquiere la herencia.

Por otro lado, el acceso al archivo entraña siempre la posibilidad de su transformación. La apropiación de la herencia por parte de herederas/os supone una transformación. Y en esa posibilidad se asienta una crisis que tiene como encrucijada: o se cuida al archivo de las/os nuevas/as herederas/os o se cuida a las/os nuevas/s herederas/os del archivo... y en esa encrucijada se anudan distintas representaciones fantaseadas de arcontes y herederas/os.

⁵ Y ello ante un predominio de un abordaje de contenidos históricos basados en cuestionarios de preguntas que requería de estudiantes oficiarán de copistas de fragmentos de textos recreando experiencia de copistas monásticos del medioevo occidental.

En cuanto al taller, podemos analizar a herederas/os en tres sentidos diferentes...

1°. La condición de herederas/os de la tradición de las matemáticas del equipo de cátedra.

La experiencia común con el *binomio cuadrado perfecto* fue de una adquisición rudimentaria basada en la repetición de la fórmula de forma memorística⁶ que nos mantuvo varias horas del ciclo escolar llenando hojas y hojas de ejercicios en una carpeta con distintos niveles de éxito. Y, en el campo de las ciencias sociales, cómo este debate sigue vigente en el campo de la metodología de la investigación ante la cuantificación de los fenómenos sociales.

2°. El registro de expresiones de cursantes durante el 5° Momento del Taller (El Taller en análisis)

Hemos podido registrar entre quienes cursaron algunos comentarios:

- ✓ ¿Por qué no nos enseñaron el binomio cuadrado perfecto de este modo? ¡Era un simple problema de geometría! Recién ahora lo entiendo
- ✓ Nunca me había preguntado el efecto social que había tenido la cuantificación del orden espiritual en occidente... ¡Tal pecado por un quantum o cantidad de rezos!
- ✓ Me asombró cómo las disputas entre oriente y occidente pueden recrearse en un campo disciplinar específico como el de las matemáticas.
- ✓ Ahora lo entiendo, pero igual no me gustan las matemáticas. Se podría haber hecho este taller con un contenido de las ciencias sociales⁷.

⁶ Predominio de una repetición mecánica y memorística de la fórmula: $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ (a más b al cuadrado es igual al primero al cuadrado, más al doble producto del primero por el segundo, más el segundo al cuadrado).

⁷ El equipo de cátedra tomó este comentario y generó dos talleres alternativos de recreación histórica en las otras ciencias sociales: uno la construcción de la argentinidad y el siguiente sobre el cine en

- ✓ Cuando llegué al taller no entendía por qué había música árabe con proyección de mezquitas mientras llegaban los demás... ¡Ahora entiendo cómo reproducen esos patrones tan maravillosos! He aprendido sobre arquitectura musulmana.
- ✓ Como no le encontraban sentido mis compañeras se fueron durante el recreo... ¡Una pena! Se perdieron esta parte en donde se explicaba el sentido del taller.
- ✓ Este taller se puede hacer acá, en la facultad... en las escuelas no se puede hacer esto. ¡Tendrían que intentar hacer este tipo de talleres en la escuela pobre donde trabajo!

3°. El uso de la recreación histórica en las prácticas de residencias

No hay registro de los usos del recurso de recreación histórica a corto plazo durante las residencias. Sí, en cambio, una exploración de alternativas diferentes para el abordaje histórico del uso del cuestionario que requería mera transcripción por parte de estudiantes destinatarios. Y entre esas alternativas:

- ✓ Reconstrucción y contextualización histórica como tarea de estudiantes con el uso de diversas fuentes (documentos, fotografías, monumentos, otros).
- ✓ Interrogación por historias de grupos subalternos o subalternizados (indígenas, mujeres, pobres, trabajadoras/es) o de regiones consideradas periféricas a las metrópolis o de historias de vida familiares.
- ✓ Análisis de micro historias; historias locales; uso de cartografías, mapeos e infografías.

Seguramente, las reacciones y los efectos en participantes del taller son mucho más diverso y complejo

Mendoza. El primero se desarrolló en dos oportunidades hasta su interrupción ya que se usaba la canción "La Argentinidad al Palo" de la Versuit y uno de sus integrantes fue acusado por violencia de género. Y el segundo, se ha usado una vez de modo sumamente interesante pero la Pandemia impidió su uso nuevamente.

de lo que hemos descrito en estos tres sentidos que proponemos a la discusión. Y el modo en que se apropiarán de esta herencia y de su archivo requerirá del tiempo que requiere la experiencia y experimentación con dispositivos de intervención educativa en el abordaje de distintos contenidos escolares.

Nuestra propia experiencia y experimentación interpelada con la noción de **núcleo dramático testamentario** abre la posibilidad de análisis en cada escena escolar si la enseñanza y el aprendizaje ha sido reemplazada por algo distintos, un hábito (Ulloa, 1968). Cuando ello ocurre, estamos ante una patología de las instituciones que se ocupan del ser humano en formación. Estamos ante una situación de sufrimiento, de una cultura de mortificación que coloca a quien está en posición de estudiante en condiciones de dificultad para volverse heredera/o de un archivo determinado... y esa experiencia tiene consecuencias trágicas porque vuelve posible quedar afectado por un entramado de subalternización social y personal.

Por otro lado, el hábito se naturaliza en la cotidianidad de la práctica escolar a través de relatos individuales y/o colectivos que encuentran legitimación en un estilo institucional (Fernández, 1994) que ofrece modos de hacer, de estar y de explicar que configuran posicionamientos que asumen los sujetos (arcontes o promesa de herederas/os).

Finalmente, cuando prevalece el hábito sobre la enseñanza y el aprendizaje (patología instituciones educativas) el archivo ha sido espectralizado. Los contenidos escolares se han convertido en artefactos fabricados en función de un hábito que inhibe o vuelve redimentario el acceso y apropiación del archivo como herederas/os.

Bibliografía

- Arendt Hannah (1954). "La crisis en la educación". En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
- Derrida Jacques (1997). *Mal de Archivo. Una impresión freudiana*. Madrid, Trotta
- Fernández, Lidia (1994) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández Lidia (2013). "La cuestión del análisis institucional y de intervención para generar posibilidad de análisis". En RODRÍGUEZ, Ana Laura & FICCARDI, Marcela (comp.), *Memorias de la Reunión Científica. El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales*. Mendoza, publicación de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- Katser Leticia & De Oto Alejandro (2013). "Intervenciones espectrales (O variaciones sobre el asedio)". En revista *Tabula Rasa* N° 18, enero-julio 2013. Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Mastache Anahí (1993) *Representaciones de la formación. Literatura y mito*. Documentos de trabajo N° 2, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Páginas: 91
- Ulloa Fernando (1969). *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*.
- Ulloa Fernando (2012). *Novela clínica psicoanalítica: historial de una práctica*. Libros del Zorzal, 2012

Materiales para la mediación en la enseñanza ¿en contextos de pandemia?

Anahí Mastache, Giselle Bevacqua,
Verónica Pierri & Carla Nadia Secco

Introducción

La asignatura Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires es la primera materia del área que cursan los abogados y las abogadas en su formación para el rol docente. Esta situación incorpora dificultades adicionales a la siempre compleja tarea de formación de docentes: no conocen el campo de estudio y, por ende, las lecturas les resultan complejas. Tampoco suelen tener conocimientos especializados y profesionales sobre el campo de la práctica docente; sólo una minoría ejerce la docencia y, en general, en la propia Universidad. Por consiguiente, la mayoría sólo sabe de la escuela secundaria por su tránsito como estudiante y desconoce muchas de las tareas propias del rol docente. Conscientes de estas dificultades, decidimos elaborar distintas herramientas para andamiar sus procesos formativos.

En el presente capítulo nos centraremos en la presentación de los materiales didácticos diseñados por la Dra. Anahí Mastache con vistas a acompañar el proceso formativo de desarrollo de diversas capacidades requeridas para el ejercicio profesional, los cuales son ajustados cada cuatrimestre considerando las especificidades del contexto y las necesidades de los y las estudiantes que vamos relevando durante la cursada. Por el contrario, no vamos a abordar las guías de lectura, las cuales constituyen un material de trabajo más habitual en el aula, inclusive en la universitaria. Previamente, haremos algunos comentarios sobre la propuesta de enseñanza, complementando lo desarrollado por el Prof. Devetac en el capítulo de su autoría. Para finalizar, compartiremos las reflexiones de dos estudiantes con vistas a evidenciar el

efecto formativo de nuestra propuesta de enseñanza y de los materiales didácticos que la acompañan.

¿Por qué las guías?

La propuesta de la cátedra de Didáctica General busca contribuir al desarrollo del rol docente, según se plantea en el Programa de la materia. En esta línea, tiene como propósito plantear de manera integrada la instrumentación didáctica, el análisis elucidante de las situaciones y la reflexión sobre sí mismo, en la convicción de que un buen desempeño docente requiere tanto de buenos conocimientos teórico-disciplinarios y pedagógico-didácticos, como de una gran capacidad analítica y reflexiva que incorpore una perspectiva ética y política.

En consecuencia, los contenidos especificados en el Programa, habituales en las asignaturas de didáctica (teoría curricular, planificación y sus distintos elementos, por citar algunos) no pueden ser pensados sólo en términos discursivos, como un saber teórico a comprender y aplicar. Por el contrario, nuestra intención es que los y las estudiantes puedan acceder a un saber hacer profesional (en un nivel inicial) teóricamente fundamentado. Se trata, así, de saber y de ser capaz de hacer con eso que se sabe (planificar, dar respuestas a situaciones de aula, elaborar instrumentos de evaluación, analizar planificaciones, guías de trabajo, evaluaciones, entre otros saberes / haceres).

Materiales didácticos

La idea de elaborar materiales didácticos surge, como ya fuera dicho, ante la percepción de que era necesario andamiar tanto el proceso de aprendizaje teórico y metodológico como el desarrollo de distintas capacidades necesarias para el ejercicio de la docencia desde un lugar profesionalizado y profesionalizante.

Los materiales elaborados pueden agruparse en tres grandes grupos según sus características e intencionalidades:

- Herramientas para apoyar la elaboración de las tareas solicitadas. Entre las mismas se encuentran la guía para la observación en la escuela y las que orientan los trabajos de planificación, así como las rúbricas usadas para la evaluación de los trabajos prácticos. Mientras la observación cumple una función de acceso al conocimiento de la escuela, las actividades de planificación cumplen la función de Trabajos Prácticos, constituyen el eje articulador de la asignatura y son requisito para su aprobación.
- Guías para acompañar el proceso formativo. Formarse para un rol profesional supone, no sólo acceder a los saberes conceptuales y procedimentales correspondientes, sino también adquirir los modelos de pensamiento y los “gestos” del oficio. Para lograrlo es necesario instalar un proceso reflexivo al que los y las estudiantes no están acostumbrados. De allí que hayamos generado una guía para ayudar en la realización del diario personal de formación, y otra para orientar el análisis del proceso formativo
- Guías de lecturas, las cuales, a su vez, pueden diferenciarse en dos tipos. Por un lado, aquellas que orientan el estudio de un texto; las mismas buscan contribuir a que los y las estudiantes puedan focalizar en los conceptos centrales, relacionarlos y avanzar en la construcción de un mapa conceptual; puedan articular los desarrollos presentados por distintos autores y autoras, discriminar enfoques y perspectivas; puedan repensar las nociones teóricas a la luz de distintas experiencia (pequeños relatos o casos, o bien su propia vivencia escolar recuperando narraciones de su Diario de Formación); entre otros propósitos. Por otro lado, otras guías apuntan a facilitar la elección de las lecturas a realizar. En algunas

temáticas, les ofrecemos a los futuros profesores y futuras profesoras una variedad de textos entre los cuales pueden elegir cuáles leer. Como desconocen tanto a los autores y las autoras como los distintos enfoques existentes para el abordaje de las cuestiones que se plantean, la guía busca ayudarlos en este proceso. Con este propósito, estos materiales muestran el panorama global y el lugar de cada texto en el mismo, señalando sus principales enfoques y temas abordados.

Apoyos al desarrollo de los trabajos prácticos

Los trabajos prácticos se presentan como un juego de simulación (Litwin, 2011). Les proponemos a los futuros profesores y futuras profesoras posicionarse como docentes de una escuela y un curso dado (que será el referente permanente durante el cuatrimestre). La intención es permitirles posicionarse en el rol profesional que irán a desempeñar en un futuro -sólo una minoría de ellos y ellas ya está enseñando- promoviendo el desarrollo de las capacidades requeridas para su ejercicio. En el juego, los tres a cuatro integrantes del pequeño grupo de trabajo son docentes de la misma escuela y del mismo año (en cursos paralelos) que tienen que ponerse de acuerdo en la planificación anual de la materia de derecho o de ciudadanía que corresponda y en la elaboración de un proyecto didáctico. Al igual que en la vida real tienen que buscar consensos que no necesariamente suponen acuerdos plenos; si hubiera desacuerdos tendrán que encontrar el modo de superarlos, plantear una idea que integre las distintas perspectivas o encontrar la manera de dejar consignadas las alternativas a que dan lugar dichas desavenencias.

Para que estas tareas de aprendizaje tengan un anclaje en la realidad, les proponemos que cada pequeño



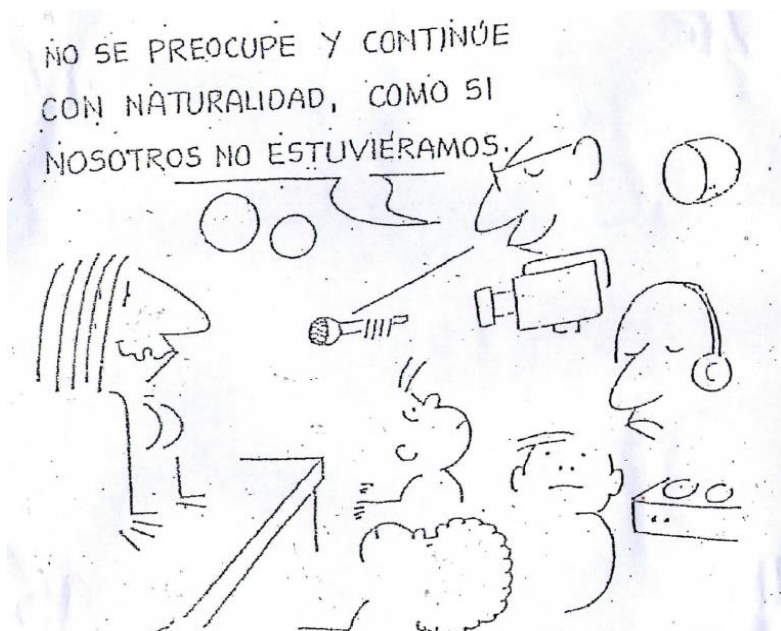
QR "[Orientaciones para la observación](#)"

grupo visite una escuela secundaria y acompañe a un grupo escolar en una jornada completa. Esta tarea cuenta con una Guía orientadora.

Esta experiencia (Larrosa, 2003) les permite construir un marco común al cual referirse al momento de pensar los distintos componentes de una planificación. De esta manera, buscamos que el ejercicio didáctico se realice considerando la especificidad de la situación que sirve de referencia, acorde a la perspectiva de didáctica situada que propugnamos. Vale aclarar que, en el contexto de la pandemia del año 2020, esta experiencia fue reemplazada por la observación de un material audiovisual sobre una escuela secundaria. Por tratarse de un documental, el material aporta datos suficientes de una institución educativa, y su particular contexto, y de un grupo de estudiantes y sus docentes en distintas clases. Además, en las clases prácticas, se desarrollan actividades de entrenamiento de la mirada recurriendo, por ejemplo, a la vista de láminas que presentan distintas escenas y/o a ejercicios de observación desde distintos puntos de vista. Estas propuestas buscan alertar sobre la no neutralidad y la selectividad de la mirada, y sobre el hecho de que el campo de observación necesariamente se modifica con la presencia del observador. Al mismo tiempo, se trabaja sobre los distintos registros para ayudarlos a diferenciar entre hechos, impresiones e interpretaciones, entre otros aspectos. Se busca que los y las estudiantes alcancen a construir una mirada abierta y situacional que les permita captar la globalidad de manera sistemática y a la vez focalizar en algunas de las cuestiones que interesan en función de los intereses del observador (en este caso, profesores y profesoras que tienen que pensar una propuesta de enseñanza para ese grupo de estudiantes).

De regreso de la observación, trabajamos con los y las estudiantes en las clases prácticas en la construcción de una semblanza de la escuela y del grupo clase que pueda actuar a la manera de un diagnóstico, tal como haría el equipo de trabajo de profesores y profesoras de la escuela. En este proceso, encaramos de manera

rudimentaria el análisis de la implicación y la elaboración de hipótesis



A continuación, y ya con algunos conocimientos didácticos, los y las estudiantes encaran la realización de una programación anual, el diseño de un proyecto, y la planificación de una secuencia didáctica. Los tres trabajos se realizan pensando en el grupo clase observado y considerando el diseño curricular de la asignatura de derecho o de formación ciudadana de la jurisdicción y año que corresponda. Los y las docentes de las clases prácticas orientan el trabajo desde un rol de tutoría e incentivan los intercambios y aportes críticos entre estudiantes de distintos grupos. Los primeros dos trabajos se realizan en equipo y son evaluados, pero no calificados, mientras que el tercero es individual y lleva una calificación otorgada por el profesor o la profesora y por el o la estudiante. Para los procesos de evaluación (involucren o no una calificación) se utiliza una rúbrica que se presenta integrada en la misma guía del trabajo práctico. Las rúbricas permiten orientar la tarea de autoevaluación por

parte de los y las futuros y futuras docentes, así como dar a conocer los criterios con los cuales los profesores y las profesoras evalúan las producciones. Además, las rúbricas ayudan a analizar los avances durante el proceso de trabajo.



QR 1° Parte "[La Programación Anual](#)"



QR 2° Parte: "[Guía El Proyecto y el Plan de Clase](#)"

Acompañamiento del proceso formativo

En este apartado presentamos dos materiales didácticos elaborados con la intención de orientar la reflexión y comprensión de los procesos personales de formación para el ejercicio del rol docente: una Guía para la escritura del Diario Personal de Formación y otra para encarar el Análisis del Proceso Formativo. Ambos materiales están diseñados para el trabajo sistemático de desarrollo personal que se sugiere desde el inicio mismo de la cursada, dado el dispositivo complejo de formación profesional que la materia les propone. Un dispositivo didáctico constituye un modo de pensar la acción en función de una intencionalidad pedagógica (Mastache, 2009); en este caso, buscamos que nuestros y nuestras estudiantes encaren los trabajos mencionados en el apartado anterior desde una perspectiva que incluya la mirada sobre el propio proceso de aprendizaje y formación.

La formación no se caracteriza por una adquisición o por una búsqueda de lo que no se sabe o de lo que se necesita para saber más o para hacer mejor, por transmitir un saber o un saber hacer, sino por hacer-pensar, por exigir un pensamiento que exige un hacer pensar-se

(Mastache, 2009, p. 129).

Ambas guías se inician con la explicitación del marco teórico que fundamenta la propuesta. Por ejemplo, en el Diario Personal de Formación se teoriza sobre el vínculo con los saberes previos y el conocimiento que aportan sobre la realidad escolar.

Los conocimientos y saberes propios de la profesión docente comienzan a adquirirse desde edades tempranas, como consecuencia de la educación recibida en la casa y luego en la escuela. La socialización escolar hace que los alumnos-futuros docentes cuenten con cantidades de saberes y conocimientos sobre la tarea docente, la enseñanza, la organización de la clase, el mantenimiento de la disciplina, los métodos pedagógicos. También cuentan con modelos (y contra-modelos) de desempeño docente dados por las identificaciones positivas y/o negativas en relación con sus maestros y profesores. (...) Se trata en general de saberes parciales, inexactos, no fundamentados, inferidos a partir de su vivencia como alumno, es decir, a partir del "contra-rol". Son saberes que tienen efectos fuertes en los futuros docentes en tanto se los considera válidos como consecuencia de la vivencia continua a lo largo de muchos años de escolaridad (Guía Diario Personal de Formación, p.1).

En función de esta fundamentación, se les propone iniciar un proceso reflexivo sobre su trayectoria escolar que les permita visibilizar esos saberes, ideas, representaciones, reflexionar sobre ellos, cuestionarlos, debatirlos y, eventualmente, modificarlos.

Esta tarea les permitirá, al mismo tiempo, poner entre paréntesis lo que saben para poder acercarse a la realidad educativa suficientemente abiertos como para dejarse impregnar, penetrar, asombrar por lo que "es" con independencia de sus saberes y creencias. De este modo, será posible configurar el campo educativo para su análisis y elucidación (Ibid, p.2).

La educación supone siempre una relación entre personas, las cuales se encuentran involucradas en su totalidad, en sus aspectos racionales, voluntarios y conscientes, pero también en sus aspectos emocionales,

involuntarios e inconscientes. De ahí el valor que asignamos al trabajo de reflexión personal, el cual constituye -además- un momento central del proceso de profesionalización docente. Este trabajo busca incrementar en los y las estudiantes el conocimiento de sí mismos y de sí mismas con vistas al desarrollo de aquellos aspectos que hacen al rol docente. Por ejemplo, busca que cada uno y cada una inicie un camino de reconocimiento de lo que se pone en juego en su deseo de enseñar, así como de las características que asume su relación con el saber a transmitir y con la institución educativa. Estamos convencidos y convencidas de que este mejor conocimiento de sí les facilitará el establecimiento de un vínculo más mediatizado con sus estudiantes, y el ejercicio de una “autoridad pedagógica” que contribuya a su crecimiento con autonomía. Por eso le damos tanta importancia al hecho de que nuestros y nuestras estudiantes se involucren -aunque sea de manera superficial- en un proceso de formación personal.

El educador debe ser capaz, no sólo de enseñar su asignatura y de hacerlo bien, sino a la vez (y quizás principalmente) de atender a la situación educativa en su conjunto, en sus aspectos relacionales y de desarrollo de la personalidad. Ello requiere desarrollar la tarea en sus aspectos instrumentales, considerando los otros aspectos en juego. La capacidad de analizar el contexto (social, institucional) en el cual se desarrolla la clase, así como las características que asume el grupo-clase (las formaciones que construye, las articulaciones que produce) y de adaptar las estrategias pedagógico- didácticas en función del diagnóstico realizado, constituyen una competencia central para un ejercicio “situado” de la docencia (Ibid. pp.2-3).

El Diario Personal de Formación prevé el trabajo sobre tres grupos de hechos significativos: (1) los vinculados con el aprendizaje y la producción de las tareas; (2) los relacionados con el desarrollo de capacidades propias de la formación profesional; y (3) los que corresponden al área personal, que se vinculan con la propia biografía.

Durante la cursada, tanto las Guías que orientan los trabajos prácticos mencionadas en el apartado anterior, como los y las docentes proponen distintas consignas para la escritura en el diario. Para favorecer la sinceridad y la apertura, y por considerarlo un elemento esencialmente de autoformación, el Diario es de uso exclusivo del estudiantado. Cuando se solicita su recuperación para alguna actividad reflexiva y/o analítica, cada uno y cada una puede seleccionar qué y cómo lo desea compartir.

Si bien estos registros pueden resultar muy útiles, su verdadera contribución al crecimiento profesional requiere que se complementen con procesos de análisis y reflexión. Para orientar el análisis, se desarrolló otra herramienta, la Guía de Análisis del Proceso Formativo, el cual busca ayudarlos en el proceso de reflexividad indispensable para aprender a partir de la experiencia. Se propone como un guía para el análisis de diferentes aspectos que hacen a la formación de cada uno y cada una (a veces con formato de rúbrica, otras como escalas, otras más con preguntas orientativas): (1) aprendizajes logrados sobre el rol profesional docente; (2) desarrollo de habilidades metacognitivas; (3) conocimiento de sí mismos y de sí mismas como estudiantes, modelo docente interiorizado, etcétera; (4) desarrollo de capacidades para la participación en el grupo de trabajo (comunicación, negociación, compromiso y responsabilidad, entre otros aspectos). Con este material, esperamos que los y las estudiantes puedan pensar sistemáticamente sobre los propios logros y también sobre los aspectos que requieren mayor desarrollo. Si bien cada estudiante puede realizar esta reflexión en cualquier momento, solicitamos un texto personal que dé cuenta de este proceso reflexivo al momento de entrega de cada trabajo práctico. Para hacerlo, cuentan con el apoyo de los registros que hayan realizado en el Diario y con la Guía para el Análisis del Proceso Formativo.

Como podrá apreciarse, se trata de un proceso de reflexión sobre la acción (Schön,1992) a ser desarrollado en un momento posterior a la misma, con el objetivo de que permita aprender de la experiencia (Bion, 1966) y, de

este modo, mejorar acciones futuras. La importancia de esta tarea de reflexión se expresa así en la fundamentación de la Guía para el análisis del proceso formativo:

El análisis tiene valor en tanto muestra la capacidad de reflexión sobre el proceso formativo que está atravesando. Lo importante no es dar cuenta sólo de las fortalezas sino también de los aspectos detectados como déficits, como áreas de mejora. A los efectos de favorecer una mirada amplia sobre el rol docente (y las competencias involucradas en la tarea), discriminamos distintos aspectos que consideramos de interés que puedan ir desarrollando a lo largo de su formación inicial, y luego durante su desempeño profesional. En muchos casos, se trata de habilidades que nos proponemos desarrollar en nuestros alumnos y que, por tanto, tenemos que cuidar de cultivar en nosotros mismos (Guía para el análisis del proceso formativo, pp.1).

De este modo, en este proceso están intrínsecamente relacionados los saberes teóricos y metodológicos con los saberes técnicos e instrumentales y con los saberes personales, es decir, se involucran al mismo tiempo lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo experiencial. Cabe señalar que los resultados de investigación evidencian que las prácticas pedagógicas en las que predomina la tarea académica y la posibilidad de los y las docentes para adaptarse a los requerimientos de la situación, se relacionan con el desarrollo de las capacidades de reflexión y concienciación (Mastache, 1992, 2012).



QR ["Guía del Diario Personal de Formación"](#)



QR ["Guía para el análisis del Proceso Formativo"](#)

Muchas veces, al inicio del cuatrimestre se evidencia cierta renuencia a efectuar los registros. No obstante, vencida esta primera reacción, el estudiantado suele reconocer en este trabajo una de las experiencias de formación más significativas.

Impacto de la formación docente

A pesar de la compleja situación de la enseñanza remota en tiempos de pandemia, durante el 2020 buscamos sostener la propuesta formativa. Los materiales didácticos a los que hicimos referencia previamente fueron adaptados a las exigencias que nos planteaba el nuevo contexto. Pese a que la no presencialidad nos limitó en las posibilidades de promover los procesos formativos que involucran los aspectos reflexivos y más personales, nada de esto estuvo ausente.

Se ofrecieron espacios para la transmisión y el desarrollo de conocimientos vinculados con el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber vivir junto a otros (Delors, 1996). Las clases teóricas, a partir de estrategias directas de tipo expositiva permitieron transmitir conceptos relevantes de la asignatura. Por su parte, en las clases prácticas se propusieron variadas situaciones, desafíos, juegos, simulaciones, laboratorios, conversatorios. Cada estudiante debió colocarse en un lugar central de construcción de conocimiento, lo que favoreció el desarrollo de habilidades técnicas vinculadas a la planificación y toma de decisiones prácticas de manera fundamentada, es decir, articulando con las categorías teóricas. A la vez, el estudiantado realizó estas tareas en el marco de un trabajo en pequeños grupos. El mismo muchas veces funcionó como sostén emocional y de la tarea, a la vez que permitió el desarrollo de competencias psicosociales fundamentales para la construcción del rol docente (Mastache, 2007).

A continuación, compartimos los relatos de dos estudiantes que cursaron en el primer cuatrimestre del

2020. Los textos evidencian el impacto formativo que les supuso su pasaje por la materia Didáctica General en tiempos de pandemia.

“Luego de cursar la carrera de grado de abogacía y cursos de posgrado, pensaba que tenía suficientes conocimientos para enseñar. Tenía la idea de que la formación docente profundizaría en conceptos que yo ya poseía. Estaba equivocado. La formación docente cambió completamente mi opinión sobre la educación. Recién ahora empiezo a comprender lo que implica enseñar y aprender; y cómo debe llevarse a cabo la tarea de enseñanza, sus objetivos y sus propósitos.

Como profesional del derecho, me formé en una carrera de grado que poco ha cambiado a lo largo de los años. Uno puede hablar con abogados que cursaron hace 20 años y la forma de enseñar no cambió. Las estrategias de enseñanza siguen siendo las mismas y las expectativas de los docentes para con sus alumnos tampoco se modificaron. En cambio, la ciencia de la educación se modificó sustancialmente. Para quien estudió abogacía, el trabajo en equipo es esporádico e incómodo, la elaboración de un proyecto es algo extraño, y el debate es simplemente una discusión; entre otras estrategias que no se aplican o se aplican muy poco.

El Profesorado en Ciencias Jurídicas también cambió mi visión del docente como profesional. Mi idea de docente era la de una persona que transmitía (o incluso sólo exponía) sus conocimientos a los alumnos, que respondía preguntas de aquellos que se animan a preguntar, y que tomaba un examen para luego corregir y calificar. Ahora, mi idea se acerca más a la de un profesional comprometido en muchos aspectos;

comprometido con la formación de individuos; comprometido con el contenido que enseña, buscando estrategias distintas para facilitar el aprendizaje de sus alumnos; y comprometido en utilizar la evaluación como un instrumento para la enseñanza y no simplemente para calificar.

En la carrera de abogacía, muchos profesores no tienen una fuerte formación docente. Sí, son abogados especialistas en sus áreas. Yo creía que esto era suficiente para ser buen profesor. ¿Qué más podía hacer falta? Yo quería escuchar al mejor especialista, a quien había escrito libros y artículos de su especialidad. Yo pensaba que la formación académica era suficiente para ser un buen docente. Todo el resto era accesorio y prescindible. Ahora opino distinto. Entiendo al docente como un formador de individuos o profesionales. No simplemente como alguien que transmite información. El Profesorado me hizo entender las habilidades que debe tener un buen docente; las cuales lejos están en detenerse en una buena formación académica en su área. También me mostró cuánto más efectiva puede ser la enseñanza usando herramientas que muchos de mis profesores de derecho carecían, y cuánto más beneficiado puede resultar el alumno con la utilización de dichas herramientas.

Para resumir, mi visión de la docencia cambió completamente. No veo a la formación docente como algo accesorio al conocimiento de las ciencias jurídicas. Hoy opino que la formación docente es complementaria y fundamental para enseñar”

(cursante 1º cuatrimestre 2021).

“Cuando comencé el profesorado hallé el espacio donde la crítica y la construcción

colectiva se abrían paso dándonos la posibilidad de rememorar nuestras experiencias desde el rol como estudiantes para proyectarnos como docentes. Hay una cita de Basabe y Cols (2007) que me resonó y la considero acertada e incluso un posible resumen de lo que creo que forma parte de ese rol al cual apunto: una "... buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores" (Basabe y Cols, 2007: pp. 154), y que ese encuentro con los y las estudiantes requiere de sensibilidad para atender a los indicios no verbales y poder ajustar la ayuda pedagógica en función de las necesidades que surjan.

Trabajamos o trabajaremos con personas que se están formando ya sea por la obligatoriedad del nivel, como es el secundario, o porque han elegido una profesión determinada, como es el nivel terciario o universitario. El acompañamiento en esa construcción debe ser consciente y responsable. Tal vez desde mi breve experiencia en un Bachillerato Popular y en talleres en contexto de encierro junto a la par de mi proceso formativo, pude advertir la importancia de ser sensible y del reconocimiento de esa persona que está ahí observándonos, aprendiendo saberes, desde conceptuales como un saber hacer y un saber ser. Creo que muchas veces se pierden de vista estas últimas cuestiones por la vorágine que implica el trabajo docente, por la exigencias que nacen desde la institución y las familias (más que nada en el nivel secundario).

Reflexionando sobre otro tipo de sensibilidad, está el referido a lo emergente y desde allí construir en base a lo que los y las

estudiantes proponen. El aprendizaje en el aula es bidireccional y, en este sentido, sus opiniones, dudas, conocimientos, etc. deberían ser recursos utilizados para no sólo despertar el interés sino generar espacios de seguridad que posibiliten una apertura mayor de sus voces y confianza. Desde esa autovaloración nos movemos continuamente, saber que nuestras ideas valen y que nos escuchan. A mí me hubiera gustado que desde el nivel secundario y parte del universitario, los y las docentes lo hubieran tenido presente. Es cierto que desde la docencia se cuenta con autoridad intelectual sobre el tema del que se aborda, pero ello no obsta a que el aula proponga cuestiones u otras estrategias de enseñanza que favorezcan el aprehender para ambas partes.

Entender que el espacio institucional del nivel secundario, en mayor medida, y el nivel terciario y universitario, en menor medida, termina reflejando lo que sucede en la sociedad en su conjunto sirve para encarar esa convivencia forzada desde otra perspectiva, analizando el tránsito permanente de valores y pautas sociales que conllevan a un aprendizaje de competencias y habilidades que muchas veces vienen a poner en jaque las que previamente habíamos creado conforme a nuestra historia y experiencias pasadas.

Estas observaciones son las que, por mi parte, resuenan cada vez más. El “planificar, luego improvisar” también va de la mano con ese emergente que hablé más adelante. Podemos determinar muchas cuestiones que hacen a la planificación de la clase pero siempre vamos a tener una parte sin poder controlar; darse cuenta, aceptar y transformar la sorpresa en oportunidad nos da la ventaja

*de poder realizar un camino hacia un
aprendizaje más democrático*
(cursante 1º cuatrimestre 2020).

Los textos transcritos permiten reconocer la toma de conciencia de las distintas dimensiones que hacen al rol docente y las exigencias consiguientes de desarrollo profesional y personal que se requiere para desempeñar con solvencia la tarea docente. En este sentido, los y las estudiantes lograron aprender algo más que teoría didáctica. Los relatos compartidos permiten reconocer cómo se ponen en juego, a partir de la propuesta de Didáctica General, la reflexión sobre la acción (Schön, 1992) y también devela lo que ocurre cuando se genera el espacio para formar personas competentes, esto es, cuando se crean las condiciones para que las personas adquieran o perfeccionen sus formas de hacer, de actuar, de desempeñarse en la cual, dentro de la situación pedagógica, se pone el acento en la relación entre el formador o la formadora, y los y las estudiantes en proceso de formarse como profesionales de la docencia (Mastache, 2009).

Bibliografía

- Camilloni Alicia. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion Wilfred (1966). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors Jaques (1996.). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103), Madrid: Santillana/UNESCO.
- Larrosa Jorge (2003). La experiencia y sus lenguajes. En Seminario Internacional: *La Formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Buenos Aires.
- Litwin Edith (2011). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

- Mastache Anahí (1992). Representaciones y práctica pedagógica. En *Revista del I.I.C.E. Año 1, N°1*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Miño y Dávila Editores.
- Mastache Anahí (2007). *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mastache Anahí (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires:.. Noveduc.
- Mastache Anahí. y Devetac Roald. (2017). La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho* año 15, número 30, pp. 153-180. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154).
- Schön Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Materiales de cátedra

- Programa 2021. Cátedra Didáctica General. Profesorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- Guía de Observación. Cátedra Didáctica General. Profesorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- Guía - Trabajo práctico N°1 Programación Anual. Cátedra Didáctica General. Profesorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- Guía y Rúbricas - Trabajo práctico N°2 Proyecto y Plan de clase. Cátedra Didáctica General. Profesorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- Guía del Diario Personal de Formación. Cátedra Didáctica General. Profesorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- Guía del Análisis del Proceso Formativo. Cátedra Didáctica General. Profesorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.

Transformando la formación docente en contextos de pandemia

Giselle Bevacqua, Anahí Mastache,
Verónica Pierri & Carla Nadia Secco

Introducción

En otra publicación, Roald Devetac describió las características de nuestra tarea como formadores y formadoras de profesores y profesoras en Ciencias Jurídicas en la Universidad de Buenos Aires. Basta decir que entendemos a la formación como un conjunto de procesos personales e intransferibles (Mastache, 2012) para la adquisición de herramientas conceptuales, metodológicas y actitudinales imprescindibles para un buen desempeño docente. Nuestra propuesta formativa privilegia no sólo el tratamiento de las cuestiones teóricas de la didáctica, sino también la inclusión de otras dimensiones que inciden en la tarea docente: los aspectos normativos, organizacionales y culturales que hacen a las instituciones educativas; las problemáticas del aprendizaje; la gestión de los grupos de estudiantes; entre otros saberes requeridos para una sólida formación docente inicial.

En este artículo describimos y conceptualizamos las decisiones tomadas y la tarea realizada como equipo de cátedra para sostener la propuesta pedagógica y obtener resultados comparables en un contexto adverso y muy diferente del habitual como lo fue el año 2020. Comenzamos relatando la situación que nos empujó a tomar decisiones en la urgencia para adaptar una propuesta de formación diseñada para la presencialidad a la educación virtual o remota, haciendo foco en la importancia que revestía para el equipo no sólo garantizar el acceso de cada estudiante a seguir cursando, sino también ofrecer una formación docente de calidad similar a la habitual. En segundo lugar, presentamos el trabajo en equipo como factor clave para alcanzar los propósitos que nos habíamos planteado. En tercer lugar, enunciaremos algunas de las principales decisiones tomadas: selección y usos de las plataformas y entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, de la aplicación para

desarrollar las clases virtuales sincrónicas, de los recursos y herramientas. Luego, presentamos brevemente los ajustes que fuimos realizando en los siguientes cuatrimestres. Finalmente, compartimos algunas reflexiones sobre los aprendizajes alcanzados como equipo de cátedra a partir de esta experiencia tan particular.

Construir un escenario pedagógico frente a la pandemia

El miércoles 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud anunció que la nueva enfermedad ocasionada por el coronavirus 2019 (COVID-19) constituía una pandemia. El viernes 13 de marzo, el Poder Ejecutivo Nacional declaró el estado de emergencia sanitaria durante un año, mediante el Decreto n° 260/2020. En consonancia con dicha disposición, y la recomendación del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires dispuesta por Res. (R) “Ad referéndum del Consejo Superior” n° 344/2020, la Facultad de Derecho dispuso en la Res.(D) “Ad referéndum del Consejo Directivo” n° 6647/20 la suspensión de las clases presenciales y su reprogramación hasta el 12 de abril. Asimismo, encomendaba la adopción de los procedimientos que permitieran la adecuada utilización del campus virtual con el fin de continuar con la enseñanza. Como docentes universitarios sentíamos desconcierto frente a una experiencia inédita: en lo inmediato no regresaríamos a las aulas de la facultad y había un alto nivel de incertidumbre respecto a cuándo se podría volver. La semana siguiente, el jueves 19 de marzo, el Poder Ejecutivo Nacional, mediante el DNU n° 297/2020, estableció que a partir del día viernes 20 de marzo se cumpliría el aislamiento social preventivo y obligatorio (a partir de ahora ASPO) de toda la población; y si bien en principio el ASPO se extendería hasta el 31 de marzo, luego sería prorrogado en sucesivas ocasiones.

Ante este panorama incierto, teníamos el convencimiento de que debíamos buscar los modos de garantizar el acceso a la continuidad de la cursada. Las clases iniciaron el lunes 9 de marzo; por ende, habíamos contado con la posibilidad de una primera clase presencial en la cual logramos presentar la materia y la dinámica de trabajo, y -como siempre- habíamos

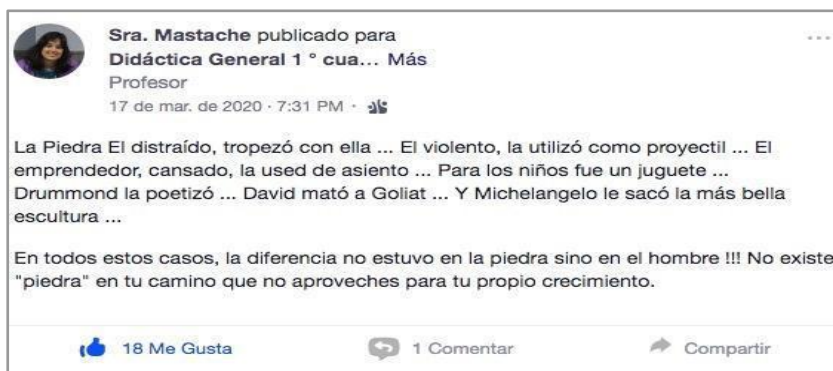
chequeado los correos electrónicos de cada estudiante. Este hecho facilitó la comunicación y la coordinación para sostener la continuidad de la cursada.

En pocos días tuvimos que decidir conjuntamente cómo retomar la comunicación con el grupo de estudiantes y de qué manera brindar continuidad pedagógica sosteniendo la calidad educativa de la propuesta que veníamos ofreciendo. La calidad educativa suele asociarse a factores generales como los valores de dignidad humana, igualdad de derechos y oportunidades, justicia social, libertad, participación, entre otros principios propios de las sociedades democráticas; y a factores específicos que buscan garantizar la existencia de dispositivos y acciones que faciliten el desarrollo personal y profesional de enseñantes; un ambiente de trabajo satisfactorio y estimulante; actuaciones concretas en relación a la atención a la diversidad del estudiantado y del profesorado; la existencia de parcelas de autonomía suficientes y el trabajo colaborativo entre educadores y educadoras (Antúnez, 1999).

Como equipo, pusimos en juego todos nuestros conocimientos y habilidades, y desarrollamos nuevos para encontrar soluciones a los obstáculos que se presentaban. El proceso de toma de decisiones en la adaptación de la cursada a la modalidad virtual o remota no sólo nos exigió profundizar en el desarrollo de algunas habilidades técnicas en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, sino que también nos interpeló a repensar los propósitos esenciales de nuestra tarea en la formación docente: ¿Qué sentido tenía seguir enseñando en este contexto?; ¿Qué valor tenía ahora lo que enseñamos?; ¿Cuál era nuestro rol como formadores y formadoras de docentes?; ¿Qué necesitaban los futuros profesores y profesoras? y ¿Qué podíamos ofrecerles?; ¿Qué fortalezas teníamos como grupo de trabajo?; ¿Qué podía aportar cada integrante para superar en conjunto las dificultades?; ¿Cómo podríamos continuar garantizando nuestros propósitos formativos sin presencialidad? y ¿Qué cambios necesitábamos realizar para lograrlo? Estos fueron algunos de los interrogantes para los que tuvimos que construir respuestas en un proceso de trabajo mancomunado y contra reloj.

Nuestra titular de cátedra, la Dra. Anahí Mastache, pronunció una frase que fue clave en todo este proceso:

“sostener el encuadre”. El “contexto se había hecho texto”, en términos de Ana María Fernández (2002); la pandemia irrumpió en el aula y “entró” en nuestra tarea cotidiana de enseñanza y aprendizaje. El pasaje abrupto a la virtualidad rompió el encuadre de trabajo, entendido como el conjunto de aspectos que definen la situación de formación: espacio y tiempo, características centrales de las relaciones y de los roles (dados por el marco teórico de la coordinación) debían redefinirse (Mastache, 2009). Construir un nuevo encuadre que reemplazara al propio de la presencialidad fue la primera tarea necesaria, de manera de brindar un sostén instrumental y emocional, particularmente necesario en una situación de tanta incertidumbre, angustia y temor.



El equipo en su conjunto decidió que era importante tomarnos un tiempo para pensar antes de resolver. Como el lunes teníamos clase teórica, ese día enviamos un mensaje al grupo de estudiantes en el cual les avisamos que estábamos organizando la tarea y que en la semana recibirían información. Al día siguiente, compartimos un texto que buscaba generar una reflexión sobre la situación y las distintas maneras de encararla.

El miércoles 18 les hicimos llegar un nuevo mensaje con las primeras decisiones, que constituían el nuevo encuadre:

- Las clases -asincrónicas- se subirían al aula virtual cada miércoles (día en que se dictaba otra clase teórica). Los y las estudiantes podrían manejar sus tiempos en medio de los cambios de rutinas sufridos como consecuencia del confinamiento y sus múltiples efectos en la cotidianeidad;

- Ofreceríamos un espacio de clase y de consultas a través del aula virtual en el día y horario del práctico en el que se habían inscripto.
- Invitamos al grupo de estudiantes a compartir sus sentimientos, sensaciones, reflexiones, pensamientos en torno a la experiencia que estábamos transitando en un muro virtual elaborado en Padlet. Esta actividad permitió expresar lo que les pasaba y posibilitar que ellos y ellas se leyeran, interactuaran, se acompañaran. Al mismo tiempo, nos permitiría conocer algo de la dimensión emocional que estaban atravesando, lo cual nos ayudaría a pensar en estrategias y recursos que pudieran contribuir a sobrellevar esa situación.

Cada docente a cargo de un práctico compartió un nuevo mensaje. Transcurrida esa semana, notamos que varios estudiantes no habían participado en el Padlet, no se habían contactado con el equipo docente ni habían ingresado al aula virtual. Los identificamos y les escribimos un correo personal cuyo asunto se titulaba: “Didáctica General: te esperamos”. En el cuerpo del mensaje ofrecimos un espacio de escucha en relación a cómo estaban atravesando la situación, y brindamos algunas recomendaciones con el propósito de ayudarlos y ayudarlas a organizarse y a conectarse con la tarea. De a poco, los futuros profesores y futuras profesoras se sumaron, hicieron llegar sus dudas, reflexiones, preguntas y desarrollos a las consignas de trabajo propuestas.

Las semanas siguientes transcurrieron con similar dinámica, habituándonos poco a poco a la nueva situación de enseñanza y de aprendizaje. La construcción del nuevo encuadre permitió que el grupo poco a poco pudiese conectarse con la tarea, logrando que la misma fuese sostén de la dimensión emocional que tanto pesaba en ese contexto.



Sra. Secco publicado para **DG Martes - 1 ° cuat 2020**

Profesor

18 de mar. de 2020 - 8:13 PM · 📱

Buenas tardes: Esperamos todxs se encuentren muy bien, seguramente adaptándose a esta realidad que nos toca vivir, no tengo duda de que aprenderemos muchísimo de esta situación. En el día de hoy les compartimos nuestra propuesta de clase para esta semana. Todos los miércoles tendrán disponible la clase de esa semana, y ustedes tendrán la flexibilidad de desarrollarla en el día y horario que consideren más oportuno en relación a sus situaciones laborales / familiares. Cada clase unifica la propuesta de trabajo en teóricos y prácticos. Podrán realizar consultas a través de este espacio. Los días martes de 18:30 a 21:30 horas estaremos especialmente dedicadas a responder todas las inquietudes que se presenten, ya sea de la tarea, o bien de la bibliografía. Les solicitamos que descarguen este material en sus computadoras y desde allí podrán verlo y escuchar el audio de la Dra. Anahí Mastache- les sugerimos buscar un momento del día, y lugar de la casa en el que pueden estar atentos a la clase, la duración del audio es de 30 minutos - el audio inicia en la diapositiva número 4. Otra sugerencia es que avancen las diapositivas en función del desarrollo de la explicación contenida en el audio. En la consigna 1 verán que los invitamos a compartir el desarrollo en un muro, para poder agregar sus respuestas es necesario hacer clic en el +.

<https://drive.google.com/open?id=10jU8xRPjRji-DOI1RZi6OyYSp4UvINIq>

Buena semana para todxs !! Estamos a disposición. Equipo de cátedra.



DG_1_2020_Clase 2 VF con audio.ppsx
drive.google.com

Dada la extensión de la medida del ASPO, la Resolución(R) “Ad referéndum del Consejo Superior” RREC-2020-423-E-UBA-REC del 3 de abril, estableció que el reinicio de la actividad académica presencial sería a partir del 1º de junio. La Facultad de Derecho determinó mediante Res.(D) 6723/20 la reprogramación del calendario académico previendo el restablecimiento de la actividad académica presencial para el 1º de Junio, y la prolongación de esta etapa del ciclo lectivo hasta el 15 de agosto. La misma resolución advertía que algunas cátedras habíamos logrado sostener la continuidad pedagógica en forma remota o virtual, y dispuso que podríamos seguir con las propuestas diseñadas, e incluso concluir el curso con anterioridad a la fecha prevista siempre que se hubiesen desarrollado los contenidos curriculares previstos en los programas, y se hubiese contemplado la situación de los alumnos y las alumnas de cada comisión. Este nuevo cambio desorientó a varios estudiantes. Enviamos entonces una nueva comunicación al grupo de futuros y futuras docentes con la

intención de llevar tranquilidad y reforzar la idea de que íbamos a mantener el encuadre propuesto.



Sra. Mastache publicado para
Didáctica General 1 ° cua... Más
Profesor
4 de abr. de 2020 · 8:11 PM · 📧

Estimadxs colegas

¿Cómo están? La incertidumbre y los cambios nos siguen dando sorpresas, y tenemos que estar preparadxs para hacerles frente.

Varixs de ustedes han compartido en sus distintas comisiones la noticia en torno a la Res de la UBA que establece que las clases presenciales empezarán el 1/6 y que se reprogramarían los cuatrimestres.

En el marco de esa resolución que deja abierta a las Facultades tomar sus propias decisiones, la Facultad de Derecho decidió que las clases presenciales del primer cuatrimestre irán del 1/6 al 15/8 (dentro de este período, incluiremos el final). Y aclara que se continuará con "las actividades realizadas en forma presencial y virtual hasta el presente así como las virtuales que se están desarrollando pueden continuar sin interrupciones hasta el reinicio de las clases presenciales. esta modalidad y su empalme con la concreción de las clases presenciales. "

En consecuencia, y en este clima de incertidumbre y replanteos permanentes de la situación, queremos llevarles tranquilidad y transmitirles algunas certidumbres.

1. En primer lugar, por estos medios remotos estamos en contacto y lo seguiremos estando hasta que sea posible reencontrarnos frente a frente.
2. Todos los miércoles seguirán recibiendo una clase nuestra tal como acordamos.
3. En función de la reestructuración del "cuatrimestre", vamos a reorganizar los tiempos, de manera de mantener ritmos adecuados a las circunstancias; esto quiere decir que la carga de tarea semana a semana será pensada de modo que no nos encontremos con cuellos de botella ni en la virtualidad, ni en la presencialidad (esperamos encontrar el justo medio aristotélico).
4. Cuando volvamos a las clases presenciales, retomaremos desde donde dejamos. Dada la lógica de nuestra propuesta de enseñanza, donde vamos retomando todo el tiempo los conceptos vistos para incorporarlos en un marco conceptual cada vez más enriquecido, vamos a recuperar todo lo que hayamos visto desde nuevas dimensiones. Esta dinámica es parte de nuestra forma habitual de trabajo y, en este contexto, resulta además, un modo de ofrecernos puntos de anclaje. No vamos a volver atrás y, a la vez, todo podrá ser repreguntado, aclarado y vuelto a aclarar.

Son tiempos difíciles que nos desafían, pero que también nos ofrecen la posibilidad de salir fortalecidos. Desde el rol docente (qué manera práctica de aprender sobre el rol !!!) sabemos que:

- frente a las incertidumbres ... tenemos que sostener puntos fijos: por eso, las clases de los miércoles se sostendrán -aunque pueda variar su "intensidad"; todo lo que veamos servirá y habrá continuidades; siempre encontrarán a algunx de nosotrxs para darles una respuesta. Estos puntos fijos hacen al "encuadre" (es el nombre técnico, que alude a aquello pre-definido y estable) y sostener el encuadre ayuda a sostenernos porque ofrece algunas certezas
- frente a las dificultades, tenemos que apoyarnos en nuestras fortalezas (cualesquiera que ellas sean) y en el sostén que dan lxs otrxs
- frente a los temores, tenemos que proyectar futuro; la esperanza y los proyectos son la base para tramitar los temores
- frente a la ansiedad, tenemos que poner calma

Tengan la certeza de que haremos nuestro mayor esfuerzo por tramitar el impacto que esta situación tiene en nosotrxs (como en cualquiera), de manera de poder ayudarlos a encontrar sus fortalezas, sus proyectos de futuro, sus puntos de sostén, su calma interior ... Sin ninguna duda, el grupo que hemos ido conformando nos ayuda -y mucho- en esta tarea. Leerlos nos da fuerzas, le otorga sentido a este tiempo, nos ofrece puntos de sostén colectivo.

Nos seguimos leyendo ... Tengan un hermoso fin de semana

Equipo de Didáctica General

El sostén del encuadre facilitó que la tarea fuese sostén de la dimensión emocional que tanto pesaba en ese contexto. Los inscriptos y las inscriptas nos hacían llegar mensajes de agradecimiento. Este *feedback* resultó motivador para nosotros y nosotras, dando una señal positiva en relación a las decisiones que estábamos tomando. Sin duda este logro fue producto del pensar y reflexionar juntos y juntas.

Gracias por respondernos y darnos las pautas para poder continuar con la tarea, la verdad hoy fue otro día muy desafiante desde lo emocional para mí. Me estando muy estresante adaptarme a esta modalidad en estas circunstancias, como a la mayoría de lo que estamos viviendo esta pandemia, y las marchas y contramarchas que recibí a raíz de la reformulación del calendario académico dispersaron mi atención, me desorganice nuevamente con la tarea que me había propuesto hacer. Se que a muchos les sucede algo parecido, si hay algo que podemos aprender de esta pandemia a aumentar nuestra tolerancia a la frustración ya la incertidumbre. Agradezco la contención y comprensión que recibida desde la cátedra, creo que sin ella, ya habría dejado la materia. Buen finde para todos

3 Me Gusta • Respondedor • abr. 04 de 2020 a las 21:00

Por favor, quedo admirada con cada posteo, ante mi descontrol mental leer este tipo de respuesta / respaldo / guía / contención me ayuda mucho. A respirar hondo y seguir! Muchas gracias.-

4 Me Gusta • Respondedor • abr. 04 de 2020 21:02

El trabajo en equipo como clave para sostener la calidad educativa... en contextos de pandemia

Uno de los factores clave para sostener la calidad de la propuesta formativa de la cátedra, en particular en este contexto de pandemia, sin duda fue la posibilidad de tomar decisiones en

equipo. Compartimos con diversos autores y autoras la certeza del impacto favorable del trabajo en equipo sobre la calidad educativa (Stolk y Fink, 1999; Antúnez, 1999; Lion, 2012; Fullan, 2016; Bolívar y Murillo, 2017), lo cual creemos que se intensifica ante la complejidad del contexto. Tal como manifiesta Antúnez (1999), el trabajo en equipo se justifica por múltiples motivos: la acción sinérgica suele ser más efectiva que la acción individual o su simple adición; permite analizar en conjunto problemas comunes con mayores y mejores criterios; ofrece al estudiantado planteamientos, criterios y principios de actuación únicos y coherentes. El autor plantea que la colaboración entre docentes compartiendo recursos para alcanzar propósitos específicos en un tiempo determinado, tiene entre otros requisitos la colegialidad, la confianza, un realizar en común. Es una acción colaborativa en la cual la discusión no es el objetivo sino el medio y la coordinación es esencial.

Tomar decisiones colaborativas nos permitió considerar diferentes miradas, indagar en conjunto distintas alternativas que nos permitieron superar mejor los obstáculos que se presentaban. Las diferentes hipótesis de trabajo se construyeron a partir de largos intercambios por WhatsApp, correos electrónicos, reuniones virtuales, de las que surgieron acuerdos y desacuerdos. La variedad de perspectivas, posturas ideológicas, experiencias y saberes, indefectiblemente nos condujeron en algunos momentos a situaciones conflictivas. Sabíamos que el conflicto era parte del proceso de toma de decisiones y que podía ser motor de cambio, estimular la creatividad y afianzar las relaciones cooperativas, en la medida que pudiésemos abordarlo desde el diálogo democrático y el respeto por las diferentes opiniones y sentimientos de todos y todas. Trabajamos con el disenso en el marco del paradigma de la colaboración -ganar/ganar-. La actitud colaborativa (Paulero, Saavedra y Prezioso, s/f) permitió que el trabajo con los desacuerdos se realizara a partir de argumentar posiciones, escuchar con atención, comprender desde qué lugar pensaba cada uno y cada una, y ampliar la mirada sobre cada situación. Comenzamos a encontrar respuestas a las preguntas iniciales *¿Qué fortalezas teníamos como grupo de trabajo?, ¿Qué podía aportar cada integrante para superar juntos y juntas las dificultades?* Así, como equipo, logramos articular la tarea en

pos de una meta común, sostener el espacio de la cátedra con un encuadre reformulado.

La confianza entre los miembros del equipo de trabajo fue un requisito imprescindible. La misma nos permitió abrir el diálogo, pensar en conjunto y ampliar el horizonte de soluciones posibles; situación más que ventajosa cuando pensamos en la toma de decisiones en contextos adversos como la pandemia.

A continuación, describiremos algunas decisiones didáctico-pedagógicas tomadas en relación a la adaptación de la propuesta formativa durante la pandemia sin dejar de conservar la calidad educativa.

Decisiones y redefiniciones

La convicción de mantener puntos fijos fue sostén psíquico para el equipo y para cada cursante. La tarea (Zarzar Charur, 1980), en tanto organizador instrumental, permitió dar cauce a las emociones, conteniendo la ansiedad y angustia causada por la pérdida de las rutinas diarias.

El proceso de toma de decisiones en cuanto a la adaptación de la propuesta de enseñanza no sólo implicó construir un nuevo encuadre, tema al que nos hemos referido previamente, sino que además requirió de la redefinición del contrato didáctico, conformado por el conjunto de “reglas de juego” que pueden ser negociadas entre los participantes (Mastache, 2009).

Dicha redefinición operó sobre distintos componentes de la propuesta formativa. En este apartado describimos y conceptualizamos algunas de las principales decisiones: selección y usos de la plataforma virtual, de la aplicación para las clases por videollamada, de las vías de comunicación; determinación de actividades sincrónicas y asincrónicas; selección de estrategias y recursos que favorecieron el trabajo en grupos, y la construcción de vínculos. Algunas de las decisiones se tomaron atendiendo al *feedback* que nos iban brindando los futuros profesores y las futuras profesoras.

a) Selección y usos de los entornos virtuales

La pandemia volvió indispensable una plataforma virtual que garantizara la continuidad pedagógica. Era no sólo una vía de comunicación eficiente en cuanto a mensajería para publicar noticias y novedades, sino que también facilitaba el desarrollo de foros de debate, ofrecía una biblioteca que permitía acceder a la bibliografía cuyos derechos de autor así lo permitían y a los recursos didácticos (guías para las lecturas y los trabajos prácticos, entre otros materiales).

En relación al uso de estas plataformas, nuestro equipo corría con cierta ventaja. Desde el año 2014, utilizamos un aula virtual como espacio y recurso complementario a la presencialidad, ante la necesidad de formar a los futuros profesores y futuras profesoras en los usos de las tecnologías de la información y la comunicación, entendiendo que resultan recursos potentes y enriquecedores en el diseño de propuestas de enseñanza. Como el campus de la Facultad era bastante acotado y poco amigable, usamos Edmodo, que además es de las plataformas más utilizadas en las escuelas. La experiencia con esta plataforma educativa cerrada y segura, vivenciar allí los intercambios, recursos y potencialidades, fortaleció el uso que le fuimos dando. Al interrumpirse la presencialidad, teníamos experiencia y, además, el espacio virtual estaba funcionando, lo cual nos permitió mantenernos conectados y conectadas, comunicados y comunicadas, con el estudiantado.

Como ya dijimos, cada miércoles subimos a Edmodo un archivo de diapositivas con la propuesta de teóricos y prácticos para esa semana. El estudiantado recorría la clase y nos acercaba la resolución de consignas vía mensajería para ofrecerles una devolución. Al mismo tiempo, propiciamos los comentarios entre estudiantes.

Durante las primeras semanas, hubo algunos inconvenientes con la plataforma: impedía subir mensajes o lo hacía de modo incorrecto (quizás producto del aumento en su uso). Teníamos el correo electrónico de los y las estudiantes, pero sentíamos la necesidad de contar con una vía de comunicación más inmediata.

Surgió así la posibilidad de incorporar alguna red social. ¿Facebook?, ya no es frecuentada por los y las más jóvenes. ¿Instagram?, no todos y todas tienen cuentas y quizás no estén

dispuestos y dispuestas a abrirla. ¿WhatsApp?, parecía la red más accesible para el grupo de estudiantes, utilizable desde dispositivos móviles y más fácil de sostener en el ámbito de lo privado. La incorporación del WhatsApp permitió contar con un canal de mensajería instantánea para responder de modo casi inmediato ante dificultades de conexión, dudas, consultas ante el no funcionamiento de Edmodo, y otras contingencias que podían surgir y requerir una respuesta rápida. Habilitar este canal requirió pactar reglas de uso. Se reforzó que las vías privilegiadas de comunicación seguían siendo el aula de Edmodo y el correo electrónico, pero que ante la emergencia, y para llevarles tranquilidad en un momento de tanta ansiedad y angustia, se armaría un grupo de WhatsApp por cada comisión de práctico, donde podrían realizar consultas e intercambios de urgencia. Algunas reglas de uso: (1) Horario y días de actividad: de 08 a 19 hs. de lunes a viernes. Las dudas del fin de semana deberían canalizarse por correo electrónico. (2) Uso exclusivo para difusión, colaboración, intercambios del contenido de la asignatura; no se permite envío de ningún mensaje que no refiera a Didáctica General. (3) La comunicación es en el marco de la cursada; deben conservarse las formas de expresión respetuosas que corresponden. Los resultados fueron favorables. Los y las estudiantes se respondían mutuamente preguntas sobre las consignas de los trabajos o la bibliografía y se hacían sugerencias. Consideramos que el uso de esta red social fortaleció los vínculos entre los integrantes del curso, favoreciendo la conformación de un grupo de trabajo (Souto, 2000).

b. Encuentros sincrónicos y asincrónicos

Las clases presenciales fueron reemplazadas por una clase semanal asincrónica que subíamos en formato PowerPoint. Cada clase comenzaba con una bienvenida y compartía alguna frase cuya finalidad era motivar a los y las estudiantes y hacerles llegar un mensaje optimista y estimulante en relación a la realidad que nos estaba atravesando. También se incluían los propósitos y la estructura de la clase de teóricos y prácticos. Los apoyos visuales se acompañaban con exposiciones en audio o video sobre cada uno de los temas.

Para cerrar, se enunciaban los temas y lecturas para la semana siguiente.

En ese primer cuatrimestre virtual fue necesario ir redefiniendo la propuesta formativa. Para ello recurrimos a la voz de cada integrante del equipo de cátedra y de cada estudiante.

Con el transcurso de las semanas, necesitamos un intercambio más fluido e inmediato con el grupo de estudiantes. Como docentes queríamos “recorrer” los grupos para realizar un seguimiento de sus avances en las planificaciones. También hubo estudiantes que solicitaron clases sincrónicas. En una encuesta de mitad de cursada, los y las estudiantes señalaron su preferencia por las clases sincrónicas, además de las clases grabadas y las presentaciones con audios: el 45,5% prefiere un encuentro sincrónico por semana; el 27,3% prefiere teóricos y prácticos sincrónicos todas las semanas; y otro 27,3% prefiere todo asincrónico.

Tras analizar ventajas y desventajas para la dinámica de los prácticos, decidimos brindar encuentros en tiempo real con la utilización de una herramienta de videollamada. Fue todo un debate la elección de la aplicación. Analizamos ventajas y desventajas de cada una, experimentamos su uso en reuniones de cátedra y de grupos de ayudantes, ensayando las alternativas de trabajo que ofrecían. Finalmente optamos por Zoom, dada la posibilidad que brindaba para trabajar con salas paralelas y que cada docente pudiese realizar un seguimiento tutorial (Viel, 2009) de las tareas y de la dinámica grupal de cada grupo. Se ofrecieron espacios diferenciados para cada práctico, respetando los días y horarios iniciales.

Al comienzo, la mayoría del estudiantado prefería que sólo las clases prácticas fuesen sincrónicas, pero luego comenzaron a demandar la posibilidad de teóricos en tiempo real. La flexibilidad que en un principio brindaba lo asincrónico, después de varias semanas comenzó a ser un obstáculo al no tener un día y horario fijo para cursar. La necesidad de una rutina se hizo explícita, como respuesta al desdibujamiento de los límites entre lo doméstico y lo no doméstico (en este caso la cursada de Didáctica General) que supuso la pandemia. Las clases por videollamada ayudaron a delimitar ese tiempo-espacio otro distinguido del hogar, en términos de Inés Dussel (2020). Al proponerse teóricos sincrónicos, se decidió que este espacio

fuese compartido por los y las estudiantes de ambas comisiones. Igualmente decidimos que con independencia de que cada estudiante pudiese participar de los espacios sincrónicos, seguiríamos subiendo cada miércoles la presentación con el compendio de las clases teóricas y prácticas, incluyendo los enlaces de acceso a las grabaciones de los encuentros sincrónicos; de esta manera, en el caso de que alguien no pudiese estar presente, podía recuperar lo trabajado en cada espacio.

c. Recursos y herramientas

La multiplicidad de lenguajes enriqueció los recursos didácticos y los materiales generados para facilitar la construcción del vínculo pedagógico y la comprensión por parte del estudiantado.

Como el estudiantado ya no podía acceder a una escuela para observar una jornada escolar, se propuso “entrar a la escuela” a través de diferentes materiales audiovisuales, cuya selección fue una tarea ardua y cuidadosa.

Se incorporaron además otras herramientas digitales. Por ejemplo, se utilizaron documentos colaborativos de Drive para la realización de los trabajos prácticos en pequeños grupos y para complementar los espacios de tutoría presencial.

Esta herramienta digital ya se utilizaba antes de la pandemia, pero en 2020 cobró mayor relevancia porque potenció el trabajo colaborativo del estudiantado en el marco de la no presencialidad al permitir la escritura en simultáneo y facilitar la realización de comentarios por parte del tutor o la tutora. Se sumaron también otras herramientas, como muros interactivos, pizarras y nubes de palabras colaborativas. También se generó un canal de youtube no listado que permite ver los materiales en línea, sin necesidad de descargarlos. Esta decisión obedeció al deseo de facilitar el acceso, teniendo en cuenta que la pandemia amplió las desigualdades respecto del acceso a dispositivos y



QR "[Orientaciones para la observación](#)"

conectividad, e incluso de lo que Inés Dussel denomina contexto socio-tecnológico (2020).

En este sentido, tuvo un lugar más importante de lo habitual el rol de webmaster, quien coordinó sus acciones con el resto del equipo para compendiar y comunicar las clases, a la vez que ofreció tutoriales y formaciones en el uso de distintos recursos y herramientas.

Enfrentando el 2021

Ya en el segundo cuatrimestre del año 2020 se necesitaron algunos ajustes. Una cuestión central fue decidir cómo iniciar el cursado (en el primer cuatrimestre del 2020, la primera clase había sido presencial). Para subsanarlo, armamos un video que subimos al campus con la presentación de cada integrante de la cátedra; además, la Dra. Anahí Mastache, Titular de la cátedra, y el Prof. Roald Devetac, Prof. Adjunto, realizaron una introducción a la asignatura.

En 2021, antes del inicio de clases, y si bien estábamos muy conformes con los logros obtenidos en los dos cuatrimestres del 2020, decidimos enfrentar la planificación de la cursada capitalizando lo aprendido el año anterior y considerando que el contexto había cambiado, dado que también el estudiantado había atravesado por la experiencia del 2020.

Optamos por sostener una lógica similar, aunque con algunos ajustes.

Una primera decisión fue usar el campus virtual de la Facultad, el cual había cobrado mayor fuerza institucional, y los y las estudiantes ya lo conocían por sus materias del 2020. Por otro lado, se desestimó la posibilidad de utilizar WhatsApp; en esta oportunidad, los y las estudiantes sabían desde el principio que la materia sería virtual, situación muy distinta a la vivida por los y las estudiantes del 2020.

Durante la primera semana de clase del primer cuatrimestre 2021 compartimos el video de presentación de la cátedra y administramos una encuesta para conocer mejor sus posibilidades de trabajo y conectividad. La misma arrojó una clara preferencia por los espacios sincrónicos: 54,9% prefiere un

encuentro sincrónico por semana, el 22,5 % que prefiere teóricos y prácticos sincrónicos todas las semanas, y el 22,5% prefiere todo asincrónico.

Algunas reflexiones finales

Para finalizar, compartimos algunas reflexiones en torno a los aprendizajes alcanzados como equipo de cátedra en esta experiencia tan particular que nos tocó atravesar. Resultó muy valioso haber tomado las decisiones y construido la cursada de modo colaborativo, lo cual nos fortaleció como equipo. Podemos decir que cada cuatrimestre desarrollamos una nueva planificación en la que cada docente y estudiante se sintió parte de las decisiones tomadas. Esto repercutió en el compromiso con la tarea, cuestión que se observó en la continuidad de la cursada de la gran mayoría de las personas inscriptas, y en los buenos resultados obtenidos en cada una de las producciones que elaboraron y en el Coloquio final.

Cada decisión fue producto de largos análisis e intercambios en los que buscamos en conjunto ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje para los futuros profesores y futuras profesoras. Logramos sostener, con distinto grado de profundidad, las principales experiencias formativas habituales. Los comentarios de los y las cursantes fueron muy gratificantes, dado que valoraron positivamente no sólo los aprendizajes alcanzados, sino también el acompañamiento, la contención, la dedicación y el compromiso con la tarea de enseñar por parte de la cátedra.

En síntesis, la formación de docentes también fue posible en contexto de pandemia.

Bibliografía

- Andrade Heidi Goodrich (1997): *Understanding Rubrics*. Educational Leadership Vol. 54, N° 4.
- Antúñez Serafí (1999) *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*. Educar N° 24.

- Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica.
- Camilloni Alicia (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors Jacques. (1996.): *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103), Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dussel Inés. (2020) La clase en pantuflas. En *Pensar la educación en tiempo de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. Comps. (pp. 337-348) Buenos Aires: UNIPE.
- Fernandez Ana María. (2002): *El campo grupal*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Ferry Gilles (1991): *El trayecto de la Formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fullan Michael (2016): *De adentro para afuera y de abajo para arriba: Cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos*.
- Larrosa Jorge (2003): La experiencia y sus lenguajes. En Seminario Internacional: *La Formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Buenos Aires. Argentina.
- Lion Carina (2012): Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Scialabba, A. y Narodowski, M.: *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Litwin Edith. (2011): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache Anahí. (1992) Representaciones y práctica pedagógica. En *Revista del I.I.C.E. Año 1, N°1*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Miño y Dávila Editores
- Mastache Anahí. (2007): *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mastache Anahí. (2012): *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mastache Anahí & Devetac Roald. (2017): La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho* año

- 15, número 30, pp. 153-180. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154).
- Paulero Rosaura, Saavedra María del Rosario & Prezioso Daniel (s/f) *El conflicto en la institución educativa. Equipo de capacitación en Promoción del Diálogo y Prácticas Restaurativas en el ámbito Educativo*.
- Schön Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Souto Marta. (2000): *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Stoll Louise, Fink Dean & Garde Dora (1999): *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Viel Patricia. (2009): *Gestión de la tutoría escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zarzar Charur Carlos. (1980) La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. En *Perfiles Educativos*, N°9 pp.14-36.



Capítulo III

TRÁNSITOS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS “OTRAS” CIENCIAS SOCIALES

Capítulo 3.

Tránsito de la práctica docente en las otras ciencias sociales

Presentación

Gabriela Barros

La práctica docente se va construyendo a medida que se va transitando... En ese camino pasan cosas. Muchas veces no son reflexionadas por los participantes y en otras ocasiones es el mismo docente el que se piensa y reconstruye los trayectos que se fueron produciendo.

Los artículos que se presentan a continuación hacen un recorrido por la práctica docente en diversos escenarios y constituyen la experiencia y reflexión de las/os mismas/os autoras/es en distintos momentos de su trayectoria.

Un grupo de artículos abordan experiencias docentes propias. En las que se puede apreciar cuándo el docente pone en tensión la apropiación del contenido por parte de estudiantes tratando de presentar el saber de una manera que rompe con los modos legitimados de enseñanza en la escuela. Modos que pueden parecer inofensivos, pero que encierran una significación que no es casual y –la mayoría de las veces– es ajena al estudiante. Las propuestas a modo de alternativas: salidas escolares, debates de hechos políticos, análisis de situaciones sociales en la escuela, estereotipos como contenido escolar de comunicación social... entre otras. En esta línea los escritos de Cecilia Raimondi, Liliana Lami, Laura Troncoso y uno de los textos de Priscila Mariana Vitto Bustos.

Y en el otro grupo de artículos, se ponen de manifiesto los encuadres teóricos que marcan y enmarcan la práctica docente. Y con ello, orientan con sus sentidos la reflexión. Sobre la ciudadanía y lo político en el trabajo de Anahí Mastache; sobre las prácticas educativas y las de escrituras atravesadas por las nuevas tecnologías en Priscila Mariana Vitto Bustos, y una reconstrucción de la

relación comunicación social con la educación en Argentina interpelada por la pandemia en Martín Elgueta

En medio de esta urdimbre de escritos sobre enseñanza escolar aparece el juego de las “otras” ciencias sociales en dos artículos donde el docente debe enseñar un contenido que no le es propio a su disciplina de titulación: sociólogos como docentes de historia y comunicadores sociales como profesores de lengua y literatura. Laura Troncoso y Priscila Mariana Vitto Bustos problematizan este escenario y ponen en tensión modos de hacer didácticos en la escuela.

En conjunto, los escritos muestran distintas formas y maneras de enseñar en donde:

- Hacen aportes a la realidad escolar en contextos determinados.
- Reflexionan sobre lo sucedido en el aula.
- Repiensan nuevas estrategias didácticas a la vez que las experimentan.
- Invitan a estudiantes a apropiarse de distintos contenidos escolares con sentido.
- Y proponen distintos marcos referenciales para pensar/se e intervenir en las prácticas docentes.

En la construcción de los profesorados confluyen tres campos, las huellas que dejan docentes –que en este libro las encontramos en el capítulo sobre las interpelaciones que se manifiestan en lo laboral-, lo curricular y las políticas educativas. Transitar las prácticas docentes en las “otras” ciencias sociales crea nuevos paisajes sociales y educativos donde convergen distintos senderos de la formación docente.

Didáctica de la ciudadanía: polilogicidad y síntesis disyuntivas

Mastache Anahí

Introducción

Este trabajo surge del interés por sistematizar algunas propuestas para la formación de los y las adolescentes para el ejercicio efectivo de su rol ciudadano en la escuela secundaria. Esta formación se realiza tanto en asignaturas específicas como a través de su inclusión como contenido transversal articulado con la enseñanza de los saberes propios de otras disciplinas. Los resultados obtenidos hasta la fecha en el marco de las investigaciones realizadas con subsidios UBACyT sobre las modalidades de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía en distintas asignaturas nos permiten dar un paso más y pensar en sus implicancias para la construcción de una didáctica de la ciudadanía. Algunas ideas sobre esta cuestión fueron publicadas hace un par de años (Mastache, 2019a). En esta oportunidad, presentamos algunos desarrollos teóricos realizados desde entonces y que consideramos muestran rasgos originales para pensar la didáctica de la ciudadanía, aunque puedan reconocerse antecedentes en distintos trabajos previos, tanto propios como ajenos: la importancia de contribuir a la construcción de síntesis disyuntivas (Deleuze, 1989), inclusivas, que suponen la incorporación de la polilogicidad (Ette, 2015) o de las perspectivas múltiples.

Antes de encarar estos desarrollos, presentamos de manera sintética algunas referencias teóricas, las características centrales de la investigación y los principales resultados obtenidos del análisis de clases, los cuales constituyen la base empírica de los análisis teóricos que se exponen luego.

Ciudadanía y didáctica de la ciudadanía

La didáctica de la ciudadanía constituye aún un campo en construcción, aun cuando es posible reconocer interesantes aportes de autoras y autores tanto en nuestro contexto como en el ámbito internacional. Parte de la dificultad de esta didáctica específica se encuentra en el alto grado de precariedad epistemológica (Böhmer, 2008) y de inestabilidad curricular (Fairstein, 2016) que puede reconocerse en el conocimiento a enseñar. De allí los múltiples debates en torno de las características de la ciudadanía como contenido escolar así como en relación al formato más adecuado (contenido transversal, asignatura, taller). Aportan también a la dificultad para construir esta didáctica específica: la variedad de modos de pensar las relaciones entre los conocimientos involucrados (ciudadanía como saber sobre los derechos y obligaciones, sobre las instituciones, las identidades, entre otros) y las prácticas (ciudadanía como ejercicio, participación y protagonismo); la diferenciación entre “*civic*” o cívica (conocimiento de las instituciones políticas) y “*civil*” o ciudadanía (participación en la comunidad y sus organizaciones) (Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo y Miranda, 2015); la relación de estos contenidos con cuestiones políticas e ideológicas, por citar algunos de los aspectos más significativos. En este apartado, trataremos de sintetizar algunos de estos debates y nuestro posicionamiento en relación a ellos, en tanto constituyen los puntos de partida de la propuesta didáctica que se comparte luego.

La ciudadanía puede ser pensada desde distintas tradiciones y concepciones: la perspectiva de los derechos individuales (propia de la tradición norteamericana), la mirada republicana (vinculada al civismo con eje en la enseñanza de las instituciones políticas, perspectiva predominante en la enseñanza secundaria hasta hace unas décadas) y el enfoque democrático (más centrado en la deliberación y la construcción conjunta). La ciudadanía democrática es, no sólo la que tiene mayor peso en las propuestas actuales, sino también la que propone nuestra

legislación (en particular los Arts. 3º, 11º y 30º de la Ley de Educación Nacional 26206), consistente con diversas normativas (Convención de los Derechos del Niño, 1989, art. 12; Ley 26061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 2005, art. 24).

Pese a las diversas aproximaciones en torno a la ciudadanía democrática (ver, por ejemplo, Westheimer y Kahne, 2004; o Veugelers, 2007), hay acuerdo en considerar que este enfoque enfatiza el ejercicio de los derechos, la participación, el protagonismo, el respeto de la diversidad y el reconocimiento de los objetivos comunes en grupos cada vez más heterogéneos (Reimers, 2003; Osorio Vargas, 2017). Ello supone la consideración de los estudiantes como sujetos de derecho y miembros plenos de sus comunidades (incluida la escolar). Por tanto, se propone que su enseñanza incorpore una dimensión práctica y no se limite a la transmisión de conocimientos teóricos (aunque los mismos contribuyan a orientar y fundamentar la práctica) (Mastache y Devetac, 2017). Es decir que las propuestas didácticas han de generar condiciones para la participación real (Sirvent, 1994) y habilitar la presencia y el protagonismo de los y las estudiantes en las decisiones que afectan su vida cotidiana (Benedicto y Morán, 2003; Martuccelli, 2016).

Bascopé *et al.* (2015) clasifican los contenidos de educación ciudadana en cinco grupos:

- a. Valores y principios cívicos (libertad, equidad, pluralismo, entre otros);
- b. Participación cívica y democrática (deliberación, negociación, derechos, obligaciones y responsabilidades, cumplimiento de acuerdos, participación política);
- c. Instituciones (el Estado, los poderes, las organizaciones de la sociedad civil);
- d. Identidad nacional y regional (identidad nacional y latinoamericana, patriotismo, multiculturalismo, estereotipos, prejuicios);
- e. Coexistencia pacífica (resolución negociada y pacífica de conflictos, convivencia) (p.177).

Dada esta variedad de aspectos incluidos en la educación ciudadana, consideramos importante que la escuela prevea su enseñanza en asignaturas específicas (en particular para trabajar los conocimientos vinculados a las instituciones, y los derechos y obligaciones) pero también en el conjunto de las materias que cursan los estudiantes en el nivel secundario (en articulación con los conocimientos disciplinares) y en la vida cotidiana en la escuela (en la participación en cuerpos colegiados y actividades colectivas).

En este trabajo, proponemos algunas líneas para una didáctica de la formación ciudadana considerada como un contenido transversal, que incluye buena parte de los contenidos mencionados por Bascope *et al.* (2015).

La investigación

La investigación que aporta los datos de base para pensar la didáctica de la ciudadanía se enmarca en las Programaciones Científicas de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. La misma se propone caracterizar la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía en articulación con distintos saberes disciplinares en diversas asignaturas escolares.

La investigación se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos con enfoque clínico (Goetz y Lecompte, 1988; Rockwell, 2009; Souto, 2000; Woods, 1987). Los datos provinieron de observaciones (de clases de distintas asignaturas y de actividades institucionales), de entrevistas (a docentes, estudiantes y otros actores institucionales; en general, semiestructuradas, pero también conversaciones informales) y de documentos (planificaciones, materiales didácticos, proyectos institucionales, libros, carpetas). Para el análisis de los datos se recurrió al enfoque comprensivo e interpretativo–hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Mastache, 2012; Souto, 2000) desde la perspectiva de una didáctica analítica con enfoque institucional y grupal (Mastache,

2015). Si bien se prioriza la mirada didáctico–instrumental, se incluye la indagación multirreferenciada (Ardoino, 2005) sobre los diversos atravesamientos que se entranan en las interrelaciones que se suceden en torno de la enseñanza y del aprendizaje.

Para la selección de las clases que integraron el corpus empírico se tuvo en cuenta: (a) que los profesores y las profesoras incluyeran explícitamente contenidos de formación para la ciudadanía; (b) que las clases presentaran rasgos de “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989): potentes en términos de aprendizajes disciplinares y de saberes para la ciudadanía, y valiosas desde una perspectiva ética, política y moral; de manera que permitieran identificar, describir y analizar propuestas didácticas pertinentes a la enseñanza y al aprendizaje de la ciudadanía; (c) que pertenecieran a distintos contextos institucionales y sociales.

El análisis comparativo de los distintos cursos nos permitió identificar rasgos predominantes (Mastache, 2019b), cuya presentación sintética ofrecemos a continuación, en tanto constituyen la base empírica para los desarrollos didácticos propuestos más adelante.

La "buena enseñanza" de la ciudadanía

En todas las clases analizadas es posible reconocer la intencionalidad pedagógica de enseñanza de contenidos disciplinares (tratados siempre de manera rigurosa) en estrecha articulación con saberes de educación ciudadana. Esta intencionalidad se observa en el discurso de profesores y profesoras, en las consignas de las actividades y en las intervenciones docentes durante las clases. Los y las estudiantes reconocen que estas materias contribuyen al desarrollo de saberes ciudadanos, tales como: disminuir preconcepciones y mejorar el vínculo con compañeros y/o compañeras o dar inicio a relaciones de amistad; comprender mejor su contexto de vida y/o la realidad histórico-política actual y/o pasada; aprender a trabajar en grupo, a comunicar ideas de

manera argumentada, a escuchar a compañeros y compañeras con apertura, a respetar y valorar las distintas opiniones; reconocer distintas perspectivas e intereses en una situación dada; tomar conciencia de sus propias opiniones, prejuicios, ideas sobre los temas tratados; conocer y respetar los modos de vida de personas o grupos sociales distantes en el tiempo o en el espacio, entre otros aspectos.

Los conocimientos disciplinares se presentan de manera rigurosa, son cognitivamente exigentes y adquieren una forma situacional, lo cual habilita relaciones de interioridad con los mismos (Edwards, 1989). La transposición didáctica es adecuada y la vigilancia epistemológica sostenida (Chevallard, 1985). Todo ello evidencia un trabajo docente serio y riguroso en la elaboración de las consignas y en su presentación a las y los estudiantes, de manera que las actividades puedan generar el interés y compromiso suficientes para su abordaje.

Entre los contenidos de educación ciudadana trabajados, ocupan un lugar relevante, según la clasificación de Bascopé *et al.* (2015), los valores y principios cívicos (libertad, pluralismo, tolerancia) entramados con contenidos de participación cívica y democrática (deliberación, negociación), de identidad (discriminación, prejuicios y estereotipos) y de coexistencia pacífica.

En particular, se destaca la promoción de actitudes de respeto, visibilización y aceptación de las distintas personas y grupos que componen la sociedad. El desarrollo de estas actitudes se aborda de diversos modos. Por un lado, a partir de la temática elegida: por ejemplo, la dictadura del '76; la violencia, la discriminación y/o los estereotipos en un momento histórico, en una obra literaria, en un artículo periodístico, en un video; una situación de conflicto escolar transformada en caso de estudio. En segundo lugar, las consignas dadas para el análisis de casos, períodos históricos u obras literarias solicitan reconocimiento de estereotipos y/o análisis con perspectiva de género y/o comprensión de otras culturas,

entre otras propuestas registradas. De este modo, el tratamiento del contenido exige de los y las jóvenes desnaturalizar la realidad en análisis y los lleva a re-pensar los contenidos a ser aprendidos y/o a re-pensar-se. Se propone así un trabajo de reflexividad, de análisis crítico de los propios pensamientos y de reconocimiento de sí mismos y de las demás personas. Algunas de las actividades: análisis lingüísticos y gramaticales para desnaturalizar usos discriminatorios del lenguaje; reconocimiento, mapeo y análisis del territorio que habitan los y las estudiantes; análisis de videos para revisar conceptualizaciones e ideas. En tercer lugar, las profesoras y los profesores enseñan actitudes y valores de respeto a partir de la modalidad del vínculo interpersonal que sostienen y exigen. Las relaciones son siempre cordiales, de reconocimiento subjetivo, de aceptación y respeto por lo que sus estudiantes son, piensan, dicen y hacen. Además, los y las docentes intervienen ante cualquier tipo de trato inadecuado.

En todas las clases se abordan también las competencias comunicativas: escucha activa y respetuosa, argumentación, aceptación de distintas perspectivas y opiniones. El desarrollo de estas habilidades es particularmente relevante dada la importancia de las capacidades comunicativas en la resolución pacífica de conflictos, en el reconocimiento de los demás y en la conformación de la comunidad; así como también dado el lugar del lenguaje como medio de regulación de la conducta (Luria, 1973) e, incluso, como instrumento de poder (Foucault, 1981).

Por otra parte, la lógica de las actividades, que exigen la participación activa y crítica de los y las jóvenes, contribuye a desarrollar (en distinto grado, según las clases) habilidades vinculadas con la planificación y coordinación de tareas, la toma de decisiones, la negociación de significados y perspectivas, el mantenimiento de acuerdos, entre otros aspectos de la educación ciudadana.

Por tratarse de propuestas didácticas centradas en el estudiantado (Carreras Barnes y Perrenoud, 2008), las

mismas promueven la expresión libre de saberes escolares y cotidianos, de opiniones e intereses, de experiencias personales y colectivas e, incluso, de emociones y sentimientos, los cuales se articulan de manera significativa con los conocimientos a aprender. A su vez, la amplitud de las consignas posibilita resoluciones alternativas y la inclusión de perspectivas y aportes originalmente no contemplados. De este modo, los y las estudiantes son invitados e invitadas a "tomar parte" del desarrollo de las tareas (Oraison y Pérez, 2006, tal como es citado por Maiztegui Oñate et al., 2013). En consecuencia, las clases promoverían tanto la autonomía y la participación responsable como el desarrollo del poder sobre el acto de aprendizaje (Mendel, 1972).

Los rasgos ya mencionados evidenciarían el predominio de una relación de los profesores y las profesoras con los conocimientos a enseñar (Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi, 1998) que les permite no ubicarse en el lugar de únicos poseedores y únicas poseedoras del saber, habilitar distintas fuentes de información, reconocer y valorar los distintos saberes que portan y ponen en juego sus estudiantes. Esta modalidad de relación con el saber sería transmitida a los y las estudiantes junto con los contenidos escolares a partir del proceso de "transferencia didáctica" (Blanchard Laville, 1996).

Las profesoras y los profesores ocupan el rol de facilitadores expertos o facilitadoras expertas, y ayudan a la inclusión adecuada de los aportes de los y las estudiantes al "tematizarlos" y "nombrarlos" con vistas a articularlos con los saberes escolares. También sostienen con firmeza la tarea y señalan las escasas transgresiones. Podría decirse que ejercen un liderazgo democrático, legítimo, de tipo instrumental, basado en la experticia y en el poder referido (Lewin, Lippitt y White, 1971). Las respuestas de los y las estudiantes, que tienden a involucrarse activamente, permitiría el abordaje de la tarea (Zarzar Charur, 1980), evidenciando que los esfuerzos de las y los docentes resultan exitosos.

Los profesores y las profesoras ponen de manifiesto, entonces, capacidades para gestionar la clase con vistas al logro de los aprendizajes propuestos pero también para crear y sostener un clima de confianza, aceptación y compromiso, propio de los espacios transicionales (Winnicott, 1972). Diversos autores y autoras (Pérez Espósito 2014; Reimers 2003; Maiztegui Oñate *et al.* 2013; De la Caba–Collado y López-Atxurra 2013) han puesto de manifiesto la importancia del clima del aula en el desarrollo de competencias ciudadanas. Según Carl Rogers y Barry Stevens (1994), ello requiere de los educadores y las educadoras congruencia, empatía y consideración positiva, actitudes consistentes con las disposiciones de los profesores y las profesoras participantes del estudio.

En síntesis, la rigurosidad en el tratamiento de los contenidos, el cuidado en las relaciones interpersonales, el clima del aula y las metodologías de enseñanza se refuerzan mutuamente con vistas al aprendizaje simultáneo de contenidos disciplinares y ciudadanos.

Didáctica de la ciudadanía: polilogicidad y síntesis disyuntivas

A continuación, reflexionaremos en torno a un eje que creemos potente para pensar la didáctica de la ciudadanía: la construcción de síntesis disyuntivas (Deleuze, 1989) e inclusivas, que suponen la incorporación de la polilogicidad (Ette, 2015) y de las perspectivas múltiples.

La polilogicidad alude a la copresencia de lógicas diferentes que no se excluyen mutuamente (Ette, 2015), término que resulta cercano al de síntesis disyuntiva (Deleuze, 1989). En ambos casos, se propugna la ruptura de la binariedad y se postula el principio del tercero incluido, sin que ello suponga ni un relativismo absoluto donde todo vale ni un amontonamiento caótico de miradas. Por el contrario, supone un trabajo riguroso de construcción colectiva, como el arquitecto, el fotógrafo o el pintor que muestran el mismo objeto desde distintos

puntos de vista. Cada uno de ellos ofrece una imagen diferente, irreductible a cualquiera de las otras, pero no incompatible con ellas. Es la consideración simultánea de las diversas imágenes (fotos, vistas y perspectivas) lo que permite al observador re-construir el objeto de una manera más acabada, sin por eso dejar de considerar las diferencias entre el frente y el fondo, la primera planta y el techo.

Si la ciudadanía democrática exige el respecto de la diversidad y el reconocimiento de los objetivos comunes en contextos heterogéneos (Osorio Vargas, 2017; Reimers, 2003), los ciudadanos y las ciudadanas requieren haber desarrollado las capacidades necesarias para sostener esta mirada múltiple, para pensar y actuar desde un enfoque que incorpore la polilogicidad y para llegar a síntesis disyuntivas.

Respetar la diversidad de identidades, opiniones, ideas, perspectivas teóricas, políticas, religiosas o de cualquier tipo, supone reconocer la posibilidad de la existencia de puntos de vista, posicionamientos, disposiciones, comportamientos y modos de vida distintos de los propios y, sin embargo, igualmente válidos. En la absolutización de una perspectiva, en el reconocimiento de una sola lógica, se agazapa la mirada única que, en tanto niega la existencia de otras perspectivas y prioriza una lógica sobre otras, se vuelve dictatorial y autoritaria. La consecuencia de este reduccionismo es, casi inevitablemente, el desprecio por lo diferente y la discriminación de las personas y grupos portadores de esas diferencias. Sólo evitando la absolutización de cualquier idea, lógica, perspectiva, es posible hacer lugar al reconocimiento de la existencia de otros pensamientos, modos de vida, identidades, y de las verdades que los mismos expresan. Sostener la multiplicidad de lógicas, perspectivas, planos, puntos de vistas desde los cuales se construyen las ideas, proyectos, sentidos, es la única manera de respetar posiciones y puntos de vista diversos, heterogéneos e incluso contradictorios y que, sin embargo, pueden coexistir de forma armoniosa y pacífica. Se trata de reconocer que toda perspectiva o verdad es parcial al

estar ligada a una única lógica o punto de vista. La construcción colectiva es así una multiplicidad heterogénea (Deleuze, 1989), una música que encuentra armonía en la variedad de sonidos, de voces, de instrumentos que, sin embargo, tocan la misma melodía. De igual modo, los procesos y productos colectivos en una ciudadanía democrática afirman lo común a la vez que se pluralizan según las perspectivas involucradas, entrelazan multiplicidades, se abren a una divergencia que afirma la diferencia, y que da lugar a una síntesis que es simultáneamente disyuntiva (en tanto sostiene el principio del tercero incluido) e inclusiva (al favorecer que todos y todas sean parte y se sientan parte de las decisiones y de la comunidad que las adopta, y -en este sentido- construye identidades).

Algo similar puede decirse respecto de la construcción del bien común. Desde la perspectiva democrática, lo común no es una definición construida por algunas personas (más habitualmente, algunos hombres) en nombre del "bien de todos" (valga en este caso el uso exclusivo del término masculino); imposición realizada desde lugares hegemónicos en el supuesto de que la mayoría de las personas no pueden (o no deben) tomar sus propias decisiones. La consideración de diversos grupos sociales como objeto de tutela (esclavos, aborígenes, mujeres, niños y niñas, adolescentes, escolares y estudiantes) cae con el reconocimiento de todas y cada una de las personas como sujetos de derecho (definición que se fue ampliando con el correr de los años y los siglos). La ciudadanía democrática se basa en la idea de que lo común no preexiste sino que se construye entre todos y todas. En tanto las comunidades están conformadas por personas diferentes, lo común sólo puede ser el resultado de un proceso deliberativo, de una elaboración conjunta que respete a todos y a todas en sus identidades, necesidades, perspectivas. El proceso democrático de llegar a una decisión desde la multiplicidad de necesidades, intereses y representaciones de cada integrante supone capacidades de respeto a esas diferencias y de diálogo abierto. Pero este proceso no se

completa sin el desarrollo de la capacidad de sostener la coexistencia de esta diversidad en el mismo producto de la decisión a la que se arribe. La ciudadanía democrática exige entonces que lo "común" surja de una construcción compleja que permita sostener la multiplicidad y las diferencias sin subsumirlas en una totalidad homogénea. Lo común supone pues la polilogicidad y la inclusión de las diferencias en una síntesis disyuntiva e inclusiva.

La educación ciudadana requiere, entonces, que los profesores y las profesoras generen espacios en la escuela y en las aulas que promuevan en sus estudiantes el acceso a las capacidades requeridas para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Ello supone la incorporación en la enseñanza de todos los contenidos escolares de un enfoque que sostenga en el proceso de aprendizaje la polilogicidad, la multiplicidad de perspectivas en simultáneo y que permita arribar a producciones conjuntas que constituyan síntesis disyuntivas e inclusivas que no nieguen ni oculten las diferencias, sino que por el contrario las respeten y se fortalezcan de la riqueza que encierran.

En función de esta tesis, que opera como supuesto de partida, y de los resultados presentados antes, desarrollamos a continuación de manera muy breve algunas ideas para ser consideradas en la construcción de una didáctica de la ciudadanía democrática pensada como un contenido transversal a ser incorporado en todas las asignaturas, con las especificidades que correspondan a cada caso.

En primer lugar, el trabajo con los contenidos escolares de las distintas materias debe ayudar a los y las estudiantes a reconocer sus puntos de vista y a aceptar que los mismos expresan una verdad atada a esa perspectiva que no sólo no es única, sino que tampoco es más valiosa que otras miradas. Ello requiere generar situaciones didácticas que exijan pensar sobre los contenidos (y no sólo conocer lo ya pensado) y confrontar sus pensamientos, análisis, conclusiones, ideas con los de otras personas: los distintos integrantes de la clase, el o la docente, los autores y las autoras de libros, los expresados en videos, periódicos, redes sociales, etcétera. Dada la

tendencia creciente a verse expuesto y expuesta solo a la información y a las opiniones que resultan consistente con las propias, el aprendizaje del análisis de las fuentes y de la búsqueda de recursos variados con perspectivas diversas constituye un aprendizaje central. La confrontación de ideas, por su parte, exige el desarrollo de capacidades para argumentar, reconocer falacias, escuchar respetuosamente a compañeros y compañeras, aceptar los errores que pudieran cometerse, estar dispuestos y dispuestas a modificar sus opiniones a partir de los intercambios. En esta línea, resulta importante que los profesores y las profesoras puedan romper con el pensamiento binario, introducir ideas alternativas y matizar las afirmaciones, de manera que, ante las disputas entre blanco y negro, surjan las muchas variedades de grises, pero también las posibles variaciones de rojos, azules, verdes y todo el espectro de colores y tonos; o, dicho en otros términos, para que puedan sostenerse de manera simultánea lógicas diversas y heterogéneas. De este modo, los y las docentes contribuirían a la complejización de los lugares posibles desde los cuales las y los estudiantes pueden posicionarse y pensar, ayudando a construir la capacidad para analizar cada situación desde distintos puntos de vista y "poniéndose en los zapatos" de personas y grupos ubicados en tiempos y lugares diversos (en términos físicos, pero sobre todo culturales, políticos, ideológicos, teóricos, religiosos). Cabe aclarar que no se trata de fomentar un simple intercambio de opiniones desde el sentido común, aunque ello no queda excluido, sino de proponer la adquisición de los conocimientos necesarios para una fundamentación de las perspectivas que se buscan defender, y para comprender, aceptar y respetar las lógicas subyacentes en otros modos de pensar. Ello nos lleva a otra consideración.

Para formarse como ciudadanos y ciudadanas con un criterio democrático, los y las jóvenes han de poder acceder al conocimiento y comprensión de otros puntos de vista y perspectivas, con vistas a reconocer las verdades que expresan, valorarlas y respetarlas. Esta apertura puede darse en varios sentidos. Por un lado, a partir del

conocimiento de las diversidades implicadas en los contenidos mismos, favoreciendo la consideración de distintas perspectivas teóricas en el campo de estudio: distintas comprensiones posibles de una obra, diferentes enfoques historiográficos, distintas teorías para explicar un fenómeno. Por otro lado, en particular en ciencias sociales y humanas, dando cuenta de las miradas y posicionamientos de las diversas personas que participaron de los hechos en estudio, visibilizando -para empezar- su existencia, sus intereses y opiniones, de manera que sea posible reconocer la variedad de perspectivas de los distintos agentes que fueron parte de la situación que se está estudiando. En tercer lugar, incluyendo en el análisis el recurso a distintas miradas teóricas y disciplinares que actúan como terceros mediadores que habilitan nuevos puntos de vista. Dicho en otras palabras, se trata de proponer actividades didácticas que permitan aprender los contenidos disciplinares que corresponda en cada caso accediendo a las distintas perspectivas sobre los mismos que surgen del mismo objeto de conocimiento, de los diversos estudiosos y estudiosas del mismo y de la multiplicidad de teorías y disciplinas que lo abordan. La mirada polilógica de los conocimientos escolares puede darse en el marco de cada asignatura, aunque sin dudas invita fuertemente también al trabajo pluri, multi o transdisciplinario.

Reforzar la integración del trabajo de las distintas materias en el sentido mencionado contribuye también a la educación ciudadana. Dada la necesaria brevedad de este texto, no profundizamos en esta idea que cuenta con muchos desarrollos en el campo de la didáctica.

Por otra parte, la formación ciudadana de los y las estudiantes en tanto que sujetos de derecho y miembros plenos de la comunidad escolar exige que la vida escolar misma sea pensada en términos de participación activa, dialogicidad, polilogicidad, respeto a todos y a todas. De hecho, la mayor parte de las capacidades mencionadas se desarrollan en el hacer (que incluye el pensar, el debatir, el hacer acuerdos, el respetar a los demás, el ser responsable) en torno a los contenidos escolares, y en

relación con los compañeros y compañeras del mismo o de otros cursos y con los adultos que trabajan en la escuela. Los y las estudiantes aprenden a participar, participando; a construir acuerdos, acordando actividades, acciones, informes, relatos; a respetar a los demás, siendo respetados y respetadas, y viéndose exigidos de respetar. El contenido de la educación ciudadana es un saber que se obtiene estudiando, pero también participando y transformando las vivencias en experiencias de vida reflexionadas. Participar y ser protagonista de las decisiones, del diálogo respetuoso, de la construcción colectiva, en situaciones cuidadas, y con el sostén y el apoyo de sus docentes, es la mejor manera de generar en los y las jóvenes habilidades, capacidades y competencias que habiliten el ejercicio efectivo de la ciudadanía.

Por consiguiente, la construcción del grupo clase y de la escuela como una comunidad de aprendizaje constituye un elemento central (Osorio Vargas, 2017; Reimers, 2003). Aula y escuela son espacios fecundos para construir lo común y sentirse incluido o incluida con igualdad de derechos pese a las múltiples diferencias (Kymlicka & Norman, 1997). La importancia del trabajo en grupo como instrumento y contexto de la educación ciudadana se evidencia en las tareas colaborativas y en las prácticas de brindar y recibir apoyo de los pares, tanto en el marco de las asignaturas como en otros espacios escolares. El trabajo con compañeros y compañeras es a la vez una metodología apropiada y un contexto vital para el desarrollo de la ciudadanía democrática (De la Caba-Collado, 2013; Maiztegui Oñate, González Navarro y Santibáñez Gruber, 2013; Reimers, 2003).

En consecuencia, resulta de particular relevancia la lógica de la actividad, las características de las tareas y consignas, las demandas cognitivas, emocionales y comportamentales que las mismas presentan a los y las estudiantes. Las experiencias que plantean las propuestas de enseñanza, no solo resignifican los conocimientos conceptuales, sino que constituyen en sí mismas contenidos de ciudadanía, aportando al crecimiento con autonomía, a la construcción de legalidades y su respeto,

a la formación de competencias, valores y actitudes ciudadanas (Maiztegui Oñate *et al.* 2013; Reimers 2003). No se trata de relegar los saberes conceptuales; el conocimiento de los derechos y obligaciones, los saberes jurídicos y políticos siguen siendo imprescindibles, pero su ejercicio requiere también del desarrollo de competencias procedimentales, afectivas y sociales, de actitudes éticas y de valores. Y, tal como venimos sustentando en este trabajo, requiere de la construcción de una capacidad de pensamiento sostenida en la polilógica, en el respeto a la multiplicidad de perspectivas (y, por ende, de las distintas personas y grupos que los portan) y en la construcción colectiva de síntesis disyuntivas e inclusivas que permitan que todos y todas se sientan partícipes. Estas capacidades son a la vez cognitivas, emocionales, actitudinales, valóricas y comportamentales.

Cuando las propuestas de aprendizaje se vuelven experiencia e interpelan a los y las estudiantes, lo que está en juego es del orden del saber-ser (y no solo del saber o del saber-hacer) (Delors, 1996). Los contenidos y actividades seleccionados aportan entonces conocimientos valiosos para construir pensamiento y saber disciplinar, pero también tienen potencialidad para promover procesos de desarrollo personal, contribuir a la construcción subjetiva e identitaria y favorecer el desarrollo del saber convivir en un marco democrático. Por consiguiente, podríamos decir que la educación ciudadana se enmarca en la pedagogía de la formación (Ferry 1997; Filloux 1996).

De allí que la educación ciudadana se vuelva más intensiva en contextos de diversidad cultural. En este sentido, una sólida formación ciudadana se vería reforzada por una educación menos fragmentada (Tiramonti, 2004), donde cada uno y cada una pueda encontrarse con muchos otros y otras con pertenencias de las más variadas en una escuela que respeta (y festeja) la pluralidad y la diversidad. En esta misma línea, diversos autores y autoras consideran que las posturas polilógicas son centrales en las posibilidades de construir transculturalidad y lograr la incorporación plena de las cosmovisiones de los

grupos minoritarios en igualdad de condiciones con los colectivos hegemónicos (Ruano 2017; Benítez 2015).

La incorporación de estas modalidades de abordaje en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas supone una exigencia importante tanto para estudiantes como para docentes. Los y las jóvenes sólo pueden reconocerse, descentrarse, aceptar cambiar de idea, pensar desde distintas perspectivas, si cuentan con un clima de sostén emocional suficientemente bueno. Los profesores y las profesoras deben mantener un espacio cuidado para el desarrollo de las relaciones interpersonales, que habilite la palabra y la escucha, la construcción de legalidades y su respeto (Bleichmar, 2008), el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía, (Maiztegui Oñate *et al.* 2013). Y sólo pueden proponer y coordinar este tipo de actividades si se sienten seguros y seguras para poder hacerlo, lo cual supone una buena preparación disciplinar, pedagógico-didáctica, y también un conocimiento de sí mismos y de sí mismas que les permita sostener cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue plantear algunas ideas sustentadas en resultados de investigación para la construcción de una didáctica para la formación ciudadana con una perspectiva democrática, considerada como un contenido transversal a ser incorporado en todas las asignaturas. En consecuencia, empezamos por ofrecer algunos datos sobre el proyecto de investigación y una síntesis de los resultados obtenidos.

Los mismos nos llevaron a pensar en la importancia de un enfoque que sostenga la polilogicidad y que permita arribar a producciones conjuntas que constituyan síntesis disyuntivas e inclusivas que no nieguen ni oculten las diferencias, sino que por el contrario las respeten y se fortalezcan de la riqueza que encierra la diversidad. Desarrollamos luego algunas consecuencias de esta tesis

que dieron lugar a consideraciones que creemos productivas para la formación ciudadana.

No obstante, queda pendiente avanzar en una didáctica de la ciudadanía que ofrezca, además de estas orientaciones generales, recomendaciones específicas en función de la variedad de situaciones que suponen las distintas disciplinas que se enseñan en la escuela secundaria. Pensar una didáctica de la ciudadanía que se entrecruce con las diversas didácticas disciplinares pareciera una tarea pendiente y necesaria.

Referencia Bibliográfica

- Ardoino Jaques (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas.
- Bascopé Martín, Bonhomme Macarena, Cox Cristian, Castillo Juan Carlos & Miranda Daniel (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol 13, pp.1169-1190. DOI-10.11600/1692715x.13243280814.
- Beillerot Jacky, Blanchard Laville Claudine & Mosconi Nicole (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Benedicto Jorge & Morán María Laura (coord.). (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible en el área de descarga de www.injuve.mtas.es.
- Benítez Fernández Hans (2015). Testimonios indígenas conosureños: ¿convivencias excluyentes? *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, (6), 393-406.
- Blanchard Laville Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

- Bleichmar Silvia (2008) *Violencia social violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Böhmer Martín (2008). Prólogo. Batiuk, V. et al. *Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Carreras Barnés José & Perrenoud Phillippe (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Chevallard Yves (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- De la Caba–Collado María Ángeles & López-Atxurra Rafael (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 119–138. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art6.pdf> doi: doi.org/10.15366/riejs
- Deleuze Guilles (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Delors Jaques (1996.). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Edwards Verónica (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y la alienación*. México
- Ette Ottmar (2015). Acerca de la existencia de las "literaturas del mundo". *Boletín de Literatura*, 40(2015), 201511.
- Fairstein Gabriela (2016). El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria. *Academia*. vol 14(28), pp.145-156.
http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/28/el-discurso-pedagogico-juridico-en-la-escuela-secundaria.pdf.
- Fenstermacher Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. Wittrock M.

- (comp.) *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Ferry Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux Jean Claude (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault Michael (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Goetz Judith & Lecompte Margaret D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Kymlicka Will & Norman Wayne (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora* No 7, invierno de 1997.
- Kurt Lewin, Lippitt Ronald & White Ralph (1971). Climas grupales en distintos tipos de liderazgo. Cartwright, D y Zander A. (1971). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. México: Trillas.
- Luria Alexander (1973). Neuropsychological studies in the USSR: A review. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 70(3), 959-964.
- Maiztegui Oñate Concepción, González Navarro Mariana & Santibáñez Gruber Rosa (2013). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (1), 69–91. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.pdf>.
- Martuccelli Danilo (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educ. Real*, vol.41, n.1, 155-174.
- Mastache Anahí (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mastache Anahí (2015). *Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego. Proyecto UBACYT*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mastache Anahí (2019a). La formación ciudadana en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica.

- Revista del IICE*, Número 46, Dossier Estudios y debates sobre educación secundaria. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. ISSN 0327-7763 (impreso) ISSN 2451-5434 (en línea), 171-186
- Mastache Anahí (2019b) Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. *Revista de Educación Número 17 (Mayo-Agosto 2019)*. Fac. de Humanidades - UNMDP, 31-52. ISSN 1853-1318 (Versión impresa), ISSN 1853-1326 (Versión en línea)
- Mastache Anahí & Devetac Roald (2017) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Revista Academia*. Vol. 10 (1), 177-198. Mendel G. (1972). *Sociopsicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Osorio Vargas Jorge (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, (10), 23–34. Recuperado de: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428>
- Pérez Espósito Leonel (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), 47–75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59532371003>.
- Reimers Fernando (2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 45. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5491/4518>.
- Rockwell Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers Carl & Stevens Barry (1994). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Ruano Javier Collado (2017). Filosofía, educación y buen vivir: un abordaje polilógico a la diversidad epistémica. *Mamakuna*, (5), 86-93.
- Sirvent María Teresa (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Souto Marta (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Veugeliers Wiel (2007). Creating critical-democratic citizenship education. *Compare*, 37(1), 105–119.
- Westheimer Joel & Kahne Joseph (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Winnicott Donald (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Galerna.
- Woods Peters (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Zarzar Charur Carlos (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles Educativos*, (9), 14–36.

Legislación

- Congreso Nacional de Argentina. (28 de septiembre de 2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. [Ley 26061 de 2005].
- Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].
- Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución 44/25. (20 de noviembre de 1989). Convención sobre los derechos del niño.

Enseñar a pesar del riesgo. Tensiones y crujidos en torno a la educación política y ciudadana en Ciencias Sociales

Cecilia Raimondi

Las instituciones educativas son espacios donde se reproducen ideas sobre la sociedad y el mundo, se educa para el ejercicio de la ciudadanía y se producen subjetividades ideológicas, culturales y políticas. Este artículo se propone reflexionar críticamente sobre la formación política y ciudadana de estudiantes del secundario de jóvenes y adultos desde los aportes de la sociología y las “otras ciencias sociales”. Esto requiere identificar y analizar los saberes que podemos ofrecer para la educación en la ciudadanía y encontrar formas que nos orienten en relación a nuestros posicionamientos como docentes y nuestro hacer en el aula.

Me propongo relatar algunas resonancias de las experiencias de acompañamiento de prácticas de residencia en el Profesorado de Sociología en mi rol de tutora o profesora de prácticas. Me centraré en las residencias realizadas durante los años 2011, 2013, 2015 y 2017 en Educación de Jóvenes y Adultos (CENS) de la provincia de Mendoza, en los espacios curriculares: “Ciencias Sociales” y “Formación Ética y Ciudadana”.

Como Sociólogas/os y Estudiantes del Profesorado en Sociología, hay posicionamientos pedagógico, político e ideológico asumidos. Si bien no queda totalmente explícito en las propuestas de trabajo escritas, se hacen presente en el aula a la hora de tratar temas centrales en la formación en ciencias sociales, y sobre esto proponemos entra en dialogo en este artículo.

Contextos: dónde, quiénes, cuándo, en qué circunstancias políticas

CENS

Durante los años 2011 y 2013 acompañe residentes en un CENS ubicado en el departamento de Godoy Cruz, Mendoza. Gran parte de las/os estudiantes que asistían al mismo eran de barrios de sectores populares de la zona, destacándose una población heterogénea en edades y géneros, derechos vulnerados sobre todo en aspectos económicos y sociales, el deseo de mejorar sus condiciones de trabajo o en la búsqueda de obtención del mismo y con muchas expectativas en la culminación del nivel secundario como fuerte apuesta a la mejora en sus posibilidades de desarrollo y condiciones de vida.

Entre 2015 y 2017, realicé el mismo acompañamiento en otro CENS, del departamento de Maipú. Su población tenía características socioeconómicas y culturas similares a la anterior, debido en gran parte a la proximidad geográfica de la zona en la que se encuentran insertas ambas instituciones educativas.

Residentes

En el caso de las/os residentes, eran egresadas/os de la carrera de Licenciatura en Sociología y estaban realizando sus prácticas docentes para la obtención del título de Profesorado en Sociología.

Coyunturas Electorales

En 2011¹ y 2015² las prácticas acontecieron en proximidad con las elecciones presidenciales. Y en 2013³ y 2017⁴ la proximidad era los comicios legislativos.

Coyunturas Educativas y Escolares

Contexto de persecución a docentes que abordan determinadas temáticas en el aula, entre los que destaco la prohibición en algunas instituciones a hablar sobre el caso Maldonado⁵, en general, creciente sospecha sobre quienes abordan contenidos propios de las Ciencias Sociales, pero que incomodan o eran considerados “adoctrinadores”.

Los contenidos

Los contenidos curriculares que debíamos abordar eran, entre otros: democracia, democracia restringida y democracia ampliada, ciudadanía, partidos políticos, Ley Sáenz Peña, gobiernos radicales (1916 -1930), restauración conservadora (1930-1943), Peronismo y golpes de estado en Argentina, Derechos Humanos, Democracias Pendulares (1955-1966), El retorno de Perón al Poder, Terrorismo de Estado (finales de década de 1970).

¹ En 2011 las dos mayorías las obtuvieron el Frente para la Victoria (FPV) con la candidatura Cristina Fernández y el Frente Amplio Progresista (FAP) con Hermes Binner.

² En 2015 las mayorías se jugaron Pro Cambiemos liderado por Mauricio Macri y el FPV liderado por Daniel Scioli.

³ En 2013 las mayorías las obtuvieron FPV y el FAP.

⁴ En 2017 las mayorías se dividen entre Cambiemos y Unidad Ciudadana.

⁵ El Caso Maldonado refiere al asesinato de Santiago Andrés Maldonado en la que tuvo una intervención sospechosa Gendarmería Nacional el 1 de agosto de 2017 en Pu Lof en Resistencia de Cushamen, situado en la provincia de Chubut.

Sobre intencionalidades

Nos proponíamos promover la construcción de una ciudadanía crítica, activa, capaz de relacionar pasado con presente, entender los intereses detrás de los hechos y acontecimientos, y ubicar a estudiantes y docentes como actores/as en los procesos abordados. Es decir, construir una propuesta situada en los contextos que viven estudiantes, donde se insertan las escuelas y anclada en la coyuntura. Problematicando la vulnerabilidad de derechos que las/os atraviesan.

Modelización pedagógica

Las prácticas áulicas y de intervención - podemos decir- que estuvieron en la mayor parte de los casos en la modelización pedagógica⁶ que damos en llamar **Sociología como provisión de categorías para abordar fenómenos sociales o de análisis de situaciones**, en donde se plantea que el aporte de la sociología en el aula sirve para la comprensión de los fenómenos sociales y las problemáticas abordadas.

En el sentido descripto, las propuestas solían utilizar la exposición o explicitación de un marco conceptual, para luego buscar propiciar la comprensión de hechos sociales de coyuntura. Animar este tipo de estrategias didácticas los propósitos de: construcción de ciudadanía, avanzar más allá de la descripción de fenómenos, relacionar pasado con presente, desnaturalizar lo que se presenta como dado y motivar la pregunta, entre otras cosas. También requiere una búsqueda intensiva de materiales de actualidad y la preocupación por dar

⁶ Por **Modelizaciones Pedagógicas** entendemos las formas de organizar la propuesta de enseñanza y de aprendizaje que adquieren las residencias, y que pasa a constituir una suerte de estructura lógica a partir de la cual se desarrolla la experiencia educativa.

herramientas para resolver interrogantes que atraviesan a estudiantes.

Desde la perspectiva asumida estas clases de Formación Ética y Ciudadana y de Ciencias Sociales, buscaban generar prácticas pedagógicas que promovieran la intervención en el mundo, que buscaran transformarlo. En definitiva, una educación política y ciudadana, que permitiera revisar, analizar y construir ideas sobre el mundo social, educando y promoviendo en el ejercicio del poder. Desde ese ideal, buscábamos que las propuestas áulicas, fueran una contribución a la construcción de un mundo mejor, de una sociedad mejor, de un barrio mejor.

Experiencias en “carne viva” ...

Lo abordado en este texto, representan interrogantes que surgieron en mis primeros años como docente y tutora de residencias. Preguntas que me acompañan en el ejercicio de la docencia, y que en muchos casos manifiestan quienes acompaño en su propia formación durante estas experiencias.

El acompañamiento a estudiantes en sus prácticas docentes, estuvo cruzado, impactado y teñido en ambos casos por las elecciones y por las disputas ampliamente conocidas entre los principales posicionamientos políticos partidarios. Esto enriquecía las clases planificadas por su significatividad y el escenario social emergente. Pero, a la vez, en algunas ocasiones, fue un impedimento para avanzar más allá de lo obvio. Propició intercambios que lejos de ser profundos, reflexivos y críticos, solo exacerbaron posiciones contrapuestas e incluso lejanas a la realidad de quienes participábamos de la clase y su contexto. La “famosa

grieta” se hizo presente en el aula, en los intercambios y puso límite al abordaje de los temas y a la posibilidad de reflexión.

Y con ello, la necesidad de algunos/as estudiantes por ubicar a las/os docentes residentes en un bando o en el otro. Esto se tornó como una práctica permanente que conllevaba intentos de identificarlas/os como militantes y partidarios de un lado u otro de “la grieta” ante el modo en que se abordan los temas. Así, se producían distanciamientos o acercamientos con el/la docente de acuerdo a los posicionamientos políticos/partidarios de las/os propios estudiantes.

Había una sensación permanente de estar ideológicamente posicionados a la izquierda de las/os estudiantes que manifestaban una afinidad con postulados conservadores, liberales y un pensamiento de derecha no necesariamente en forma explícita y/o consiente. Repetían argumentos difundidos por medios de comunicación sin un detenimiento en el análisis de su contenido. La reiteración era una operación de reproducción espontánea que dejaba en el desconcierto e impotencia a docentes residentes... Si se abría a discusión ciertos temas se descalificaban los argumentos diciendo docentes residentes eran de “La Cámpora”⁷... Entre los dichos más comunes se destacaban: “los derechos humanos son para los delincuentes”, “algo habrán hecho”, “eran todos terroristas”, “hay que matarlos a todos”, “necesitamos un cambio”, “vamos a estar mejor”, “no nos van a sacar los planes”, “Santiago Maldonado era un delincuente”, “no van a aumentar las cosas”, “los militares ordenaron el país”, “ahora tendrían que

⁷ “La Cámpora” es una agrupación política justicialista kirchnerista fundada en 2006.

volver los militares”, “tienen hijos para tener planes”, etc.

Abordar estos temas aparecía asociado con una sensación de sobrecarga, de ser “demasiado”. Una propuesta áulica, demasiado fuerte, demasiado clara, demasiado lejana para quienes estaban sentados en esas aulas en situación de estudiantes, hombres y mujeres con derechos sumamente vulnerados, que creían que las/los pobres eran otras/os. La pobreza aparecía como ajena a sus propias miradas sobre sí mismas/os. Pero no en la mirada sobre ellas/os de docentes residentes.

En gran parte del acompañamiento realizado en las residencias, este fue el eje de la reflexión y de búsqueda entre docentes y residentes de práctica, el espacio donde sentíamos que todo crujía y que crujíamos. Sosteniendo los planteos que creíamos necesarios como equipo, e intentando centrar las propuestas en la apertura a un diálogo que diera lugar al debate, que abriera caminos y que nos permitiera nuevas miradas, sin resignar la búsqueda de la formación ciudadana y de los contenidos de las asignaturas nos proponían.

Y desde ahí, la necesidad de retomar nuestros puntos de partida. ¿Para qué una enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿Qué enseñar cuando enseñamos Ciencias Sociales? ¿Cómo enseñar Ciencias Sociales? ¿Cómo pensar una didáctica en el aula que, de lugar a la enseñanza de las Ciencias Sociales, y no nos deje a la intemperie? ¿Cómo asumir la responsabilidad de la educación ciudadana y política en la escuela, sin quedar en “carne viva”? ¿Cómo plantear la relación entre quienes habitamos el aula y el contexto social en el que está inmersa, sin violentar ni ser violentados/as?... Y todo ello, sin estigmatizarnos en el intento.

Todas estas preguntas, y tantas otras, tienen su origen en una relación lejana entre el conocimiento que se aborda en las instituciones educativas, muchas construcciones que se eternizan en nuestras escuelas, que se fosilizan y que persisten aun cuando la demanda de la época es otra. Muchas de las ideas y saberes, tienen solo sentido dentro de las paredes que las encierran, y no permiten la construcción de un conocimiento que derribe los muros para cambiar el mundo. La reproducción casi acrítica de determinados saberes, pero con la distancia necesaria de la realidad social, para que no se tornen peligrosos o molestos.

Entonces, cuando nos proponemos lo contrario: todo cruje. Cuando nuestro enfoque busca el desarrollo que permita la formación de ciudadanos/as que quieran y puedan participar en la creación y reproducción de una sociedad mejor, amplia y profundamente democrática: todo cruje. Y en este escenario, nos enfrentamos a resistencias esperadas y otras que no tanto cuando:

- ✓ Pensamos en una escuela que contribuya a modificar la mirada sobre el mundo y las lecturas posibles sobre él... pero esto nunca es claro, transparente o sencillo.
- ✓ Propiciamos la desnaturalización de las condiciones en las que vivimos... pero no siempre están dadas las condiciones para ello y no es suficiente con meras intencionalidades docentes.
- ✓ Promovemos la internalización de las normas necesarias para la vida con “otros” ... pero experimentamos crudamente la diferencia entre aquello que es legal y

aquello que es legítimo y cómo afecta a los más vulnerables.

- ✓ Y posibilitamos repensar y actuar sobre lo que debe ser cambiado... pero hablar de “cambio” parece ser un slogan partidario que ha cooptado su uso y sus sentidos.

En estas interpelaciones se presenta el desafío que debemos sostener. Entonces retomamos nuestros planteos iniciales, nos sacudimos un poco, y pensamos cómo a partir de las experiencias y resonancias de nuestro acompañamiento de residencias, de nuestra propia intervención en el aula, interpretamos nuestras prácticas y construimos una didáctica desde el análisis, la crítica y la reflexión. ¿Cómo trabajar estos saberes en el aula, desde nuestra formación como Profesoras/es de Sociología? Como dice Isabelino Siede (2013) “se trata de invitar a pensar la educación política, como único camino para construir ciudadanía”.

Espacios para interrogar al mundo

Tomando distancia y lejos de pretender ofrecer una solución “mágica” ...quienes enseñamos Ciencias Sociales con la intencionalidad, entre otras, de formar a ciudadanas/os desde la educación política, partimos de la idea de una enseñanza que interroga y por lo tanto parte del “otro”. Además, que nos permita centrarnos en la pregunta, en repetir preguntas, en las repreguntas e insistir en ellas, en sostenerlas.

Preguntas que intenten arribar a alguna/s respuesta/s, pensar otras posibles y evidenciar -en otros casos- lo cortas e incoherentes que son algunas

de las respuestas más utilizadas desde el sentido común. Tal vez este sea un modo de iniciar nuestras propuestas didácticas. Resistencias didácticas, resistencias desde las ciencias sociales que luchan por permanecer y no diluirse, resistencias desde la educación política.

¿Qué sabes sobre los derechos humanos? ¿Dónde escuchas que son para delincuentes? ¿Por qué son para delincuentes? ¿Crees que en alguna situación podría servirte conocer sobre Derechos Humanos? ¿Podrían protegerte? ¿De quién te pueden proteger? ¿Qué significa “algo habrán hecho”? ¿Por qué hay que “matarlos a todos”? ¿Qué sabes de Santiago Maldonado? ¿Con quienes estaba al momento de su muerte? ¿Qué causa estaba defendiendo? ¿Qué te diferencia de quien tiene un plan social, qué te asemeja? ¿Por qué existen los planes sociales? ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿por culpa de quién? ¿a quién perjudica? ¿a quién beneficia?...

Nuestra apuesta es generar espacios para para interrogar al mundo. Formular las preguntas necesarias, quizás nunca hechas por nuestros/as estudiantes o “a” nuestros/as estudiantes. Sin el apuro por ofrecer respuestas, pero intentando acompañar en la búsqueda de las mismas. Con un análisis crítico de sus posibilidades. En este sentido, Gustavo Schujman (2020), propone “...preguntas de verdad, las auténticas preguntas, las preguntas que hacen posible el diálogo”. Preguntas que acepten respuestas diversas, que den lugar a nuevas preguntas, que abriguen las diferencias, que hilvanen las ideas, conceptos, problemáticas, acontecimientos, que las ciencias sociales tienen el deber de abordar.

Para finalmente tomar ese guante, y estar más seguros/as que nunca, que es a través de sostener el diálogo respetuoso, atento, sincero, comprometido y crítico, una de las posibilidades más poderosa para quienes enseñamos ciencias sociales. Un dialogo empático y sobre todo paciente, que puede esperar preguntas y respuestas, y que intenta construir eso mismo en “les otros”.

En tiempos en donde el peligro está en lo que pensamos y decimos, donde la “carne viva” impide la desnaturalización de lo que nos pasa, donde el crujido es tan fuerte que nos impide escucharnos, más que nunca la educación de las ciencias sociales debe reafirmarse como política a pesar del riesgo.

Bibliografía

- Davini Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires, 1995.
- Dussel Inés (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media*. Oficina de Publicaciones UBA/FLACSO, Buenos Aires.
- Elgueta Martín, Pessino Patricia & Raimondi Cecilia: *Los Campos de conocimiento en que se configura la Sociología en el Nivel Secundario de Gestión Estatal, del Sistema Educativo de la Provincia de Mendoza*. Argentina.Mendoza.2013. Revista. Artículo Completo. Jornadas. 1ras Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo.
- Pipkin Diana (coord., 2009). *Pensar lo Social*. La Crujía colección docencia, Buenos Aires

- Prats Joaquín (2013): ¿Educar para potenciar la disconformidad o hacer ciudadanos integrados? Las Antinomias de Bruner. Publicado el 13 de marzo de 2013 En: <http://joaquimprats.blogspot.com/2013/03/las-antinomias-de-bruner.html>
- Siede Isabelino (2013). “Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI”. Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia
- Siede Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.
- Schujman Gustavo (2020). *Pensar filosóficamente: el diálogo y la argumentación en el abordaje de los problemas éticos*. Flacso Virtual

Salir para entrar a donde ocurren hechos políticos y se construye memoria

Liliana Lami

" [...] aceptar esos desafíos que nos vienen desde las nuevas prácticas del conocimiento, porque no hacerlo es negarse a ocupar un espacio relevante en la sociedad y en la cultura actual [...]"

Inés Dussel (2010)



El aula (2017) Leandro Erlich

El devenir existencial en la escuela expresa la transformación que registran las relaciones entre los jóvenes y adultos. Ya no funciona ese modelo escolar disciplinario centrado en una transmisión exclusiva de contenidos escolares. Es necesario atender las demandas que emergen de los acontecimientos de la vida misma. Esos, que viven las personas, que cruzan y entran a la escuela interpelándola, sus contenidos y al rol docente. Vuelve a emerger como interrogantes: ¿cómo pensar políticamente en la escuela?, ¿cómo volverla un lugar de encuentros de intereses?, ¿cómo hacer que en las aulas

palpite la escucha e intercambio de opiniones?, ¿cómo fortalecer el vínculo generacional entre jóvenes y adultos y –entre dichos vínculos- el de docentes y estudiantes?, ¿cómo pensar la enseñanza de la ciencia política en el aula de modo que impacte en el grupo?

En las escuelas irrumpen situaciones impensadas para las cuales hay una ausencia de sentidos garantizados de antemano. El encuentro con otras y otros no cuenta con certezas ni garantías previas. Lo imprevisible nos enfrenta al desafío formulado por Lewkowicz (2003): “cuando la escuela pierde su eficacia deja de funcionar como institución para acontecer a galpón, entendiendo como tal simple amuchamiento fragmentario de cuerpos y mobiliarios sin un lazo claro entre ellos donde nadie puede sentirse contenido”. ¿Cómo abordar el tema de los derechos humanos ante el riesgo de la pérdida de eficacia simbólica de la escuela? Los derechos humanos, como contenido escolar, tematiza la relación del individuo con los órganos del poder para preservar su dignidad. Es la base para construir ciudadanía. Pone en tensión el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de sociedades democráticas.

En este marco, cada escena escolar y cotidiana se vuelve ocasión de práctica de educación en derechos. Y a la vez, aparece la responsabilidad docente de generar estrategias que logren impactar en la vida de las/os estudiantes.

A continuación, compartimos algunas experiencias de las residencias del Profesorado de Ciencia Política y Administración Pública en las que nos propusimos que estudiantes ocuparan un papel central y deseosos del conocimiento político-social que hace a su propia experiencia ciudadana. Experiencias que pueden formularse en términos de situación problematizadora que lleva a generar contextos situados en el diario vivir del estudiante. Reconociendo que los sucesos individuales inciden en la configuración del contenido de la educación en derechos humanos: con sus repercusiones, significados personales y colectivos, su historicidad y sus sensibilidades. Sumado a ello, incide en la conformación

de una identidad común como pueblo, nación, comunidad, grupo que sostiene una construcción compartida sobre el pasado, el presente y el futuro. Estos aspectos quedan entretejidos en lo que denominamos significatividad social del contenido en un espacio y tiempo determinados.

Para Terigi (1999) “el contenido escolar es una construcción específica del ámbito educativo y no un reflejo de la producción social del saber” (1999). Esto pone en discusión la formas de enseñar la ciencia política en la escuela. Tal vez sea necesario salir de la escuela para su abordaje. Entonces ¿es posible generar prácticas educativas situadas que nos formen como ciudadanos comprometidos con la realidad circundante? ¿Cómo lograr configurar este propósito como contenido escolar y su transposición didáctica? ¿Qué aporte ofrece la ciencia política?

Teniendo a la vista todas estas interpelaciones... compartimos a continuación dos experiencias de **salidas didácticas** que forman parte de nuestros intentos por volver experiencia la construcción y ejercicio de la ciudadanía en escuelas secundarias de adolescentes, jóvenes y adultos.

Salidas didácticas

El aprendizaje de la escuela tradicional enciclopédica y academicista quedó atrás. Y pese a que encontramos gran parte del contenido escolar en las redes, las salidas didácticas se presentan como un recurso interesante para vivenciar el contenido de la ciencia política. Una alternativa es la de concurrir con estudiantes al lugar donde ocurren ciertos hechos políticos. Las **salidas didácticas** permiten conectar lo que ven en el aula con la realidad.

Primera incursión fue en el espacio de Formación Ética y Ciudadana de 3° año del CENS Padre Contreras. El tema que se trabajaba era la división de poderes: poder legislativo. El lugar visitado: la Legislatura de la Provincia de Mendoza. Propiciar la experiencia de estar entre los

muros donde los proyectos toman forma de Ley. Esas leyes que van a regir el curso de vida de todos los mendocinos.

Muchas/os de las/os estudiantes no sabían siquiera dónde quedaba la Legislatura de la provincia. La mayoría de ellos (jóvenes y adultos) residían en barrios periféricos de Guaymallén (Rodeo de la Cruz, Pedro Molina, Puente de Hierro) y no tenían la experiencia de visitar la ciudad de Mendoza asiduamente ni de conocer los emplazamientos de las organizaciones de la vida política provincial.

El simple gesto de sentarse en las “bancas” generó impacto al recrear imaginariamente la actividad que se desarrollaba en la cotidianeidad de ese espacio. Recrear por un momento la responsabilidad que genera un cargo político de diputada/o y/o senador/a de la provincia. Las reglas de intercambio, la discusión sobre un proyecto, el proceso de sanción de una ley.

Conocer el “Salón de los Pasos Perdidos” con el retrato de los gobernadores y vice; la visita a la biblioteca y hemeroteca con posibilidad de ver ejemplares únicos; conocer cuadros históricos que retratan la fundación de la ciudad de Mendoza; los intercambios con la guía sobre los partidos políticos provinciales (la sorpresa ante el hecho de que el partido político más antiguo que sigue vigente fuera el de la UCR); poder ver expuestos los escudos provinciales del país con sus explicaciones, y conocer las bases del concurso destinado a escuelas de la provincia en el marco del Bicentenario para la presentación de proyectos de ley. Esto último, generó la iniciativa del curso por presentar un proyecto que luego sería el ganador de la convocatoria. Proyecto que consistía en invitar a jóvenes en situación de calle a recuperar sus trayectorias educativas en el nivel secundario en el CENS. Así, el proyecto no sólo ganó, sino que se llevó a cabo con la comunidad juvenil vulnerable de San José.

La otra incursión refirió a contenidos de historia. En su enseñanza advertimos que está marcada de rupturas y continuidades que es ordenado en un entramado discursivo que a veces propone un encadenamiento de tipo lineal y causal. Sin embargo, en el análisis de los

derechos y la construcción de ciudadanía es necesario advertir la vigencia y lucha en cualquier tiempo contra concepciones que ponen en riesgo la libertad, democracia, vida humana en todas sus expresiones y vigencia de los derechos humanos. Generar ciudadanía presente y pensante pone en tensión y complejiza lógicas causales y lineales. Si bien la construcción de una cultura en derechos entra en diálogo con los sucesos del pasado, en el campo político, vuelve la lucha por ellos una causa del presente y una apuesta al futuro.

La segunda salida se realizó en el espacio curricular de Historia Argentina de 3° año de la escuela Adventista de Mendoza. Una institución enmarcada en la enseñanza en valores y principios cristianos y que nunca había pasado por una experiencia como esta. El tema abordado: “Última dictadura militar”.

El lugar visitado: El D2. Espacio de Memoria localizado en el Palacio Policial de la ciudad de Mendoza en donde funcionó un centro clandestino de detención y desaparición de personas durante la dictadura cívico militar que tuvo lugar entre 1976 y 1983 en Argentina. Refuncionalizado como espacio para la Memoria y los Derechos Humanos.

Experiencia que apeló y movilizó memoria colectiva de estudiantes y docentes. Por un lado, los hechos narrados por algunos de sus sobrevivientes sobre lo sucedido en la última dictadura militar. Y, por el otro, la generación de este espacio –el D2- como resultado de la lucha por la verdad y la justicia impulsada por organismos de derechos humanos, otros colectivos sociales y acciones del propio Estado en el 2004.

Previo a la visita, estudiantes trabajaron con distintos recursos: relatos, imágenes, testimonios... Sin embargo, la vivencia in situ generó un impacto que perdurará en el recuerdo de estudiantes y docentes en la interacción y diálogo con uno de los tantos secuestrados sobrevivientes del centro de tortura que hizo de guía por las instalaciones. Nos narró sobre la historia del edificio y la intencionalidad de su diseño: una especie de panóptico en la que puede verse el exterior desde adentro, pero en el que no es

posible ver su interior desde afuera. Enfatizó la paradoja de la coexistencia en el edificio de la legalidad con la ilegalidad. Funcionamiento de oficinas judiciales con un aparente “acceso a la justicia” en el que se tramitaban cédulas de identidad y certificados de buena conducta, mientras que -en su interior- funcionaba un centro de detención y tortura, carente de legalidad y de conocimiento público.

En el interior del espacio de la memoria D2, se han colocado las fotografías de las/os detenidas/os y desaparecidas/os. Los estudiantes quedaron sorprendidos al observar sus edades y las actividades a las que se dedicaban. Les impactó saber que muchos de esas/os jóvenes tenían sus edades cuando fueron detenidos, torturados y algunas/os de ellas/os asesinados. Les impactó que en su mayoría fueran estudiantes, líderes sindicales y de organizaciones sociales. Expresaron que la experiencia de la visita superaba ampliamente lo que se había trabajado en clases en forma previa. Ingresar al edificio ponía en contacto con el sentir, sensaciones e interrogantes existenciales de quienes vivieron estos hechos en carne propia. Y en función de esas experiencias acceder a información sobre cómo funcionaba y los objetivos que tenía ese centro clandestino de detención. El guía no era sólo eso, sino que era un testigo, un sobreviviente, un testimonio de la historia que había vivido. Muchas de las fotos en las paredes eran sus compañeras/os de celda. Cuya historia entraba en diálogo con las que narraban otras/os sobrevivientes al que se accedía a través de la proyección de un video. Los espacios que se veían a simple vista (celdas y jaulas reducidas en los que apenas entraba un colchón y en el que permanecían encerradas/os) adquirían otros significados. El encierro insalubre sin luz natural por días y noches con los ojos vendados... Los espacios de torturas y abusos sobre cuerpos y mentes que se convirtieron para muchos en espacios de muerte... No existen palabras para explicar lo vivenciado en este tipo de visita y la distancia respecto a lo que había sido trabajado previamente en el aula. Dejaron atrás lecturas previas de manuales de

historia, visado de películas y cortos y cualquier otra exploración digital vía Internet.

Los efectos de la conmoción que produce la experiencia de vida situada en los espacios concretos donde se generaron los hechos. Emociones encontradas. Por un lado, la angustia, lágrimas, profunda tristeza e impotencia. Y por el otro, en cierta manera se hace justicia en el hecho de poder recordar y visibilizar ese pasado oscuro con la luz de los recuerdos que ponen en vida a todos aquellos que no volvieron, por los nietos que van apareciendo, por las madres que van recuperando parte de su historia. Advertir que los espacios de memoria constituyen una apuesta por el derecho y es una invitación a ponerse en el lugar del otro.

Salir para entrar

Desde la Ciencia Política las salidas didácticas son un instrumento que permiten acercar la realidad político-social a estudiantes. Pueden vivenciar distintos aspectos que de otro modo se restringe a un acceso mediado por libros (a veces apenas apuntes) o por contenidos digitales (restringido a posibilidades de acceso a Internet y de conocimiento de sitios web adecuados).

Las salidas didácticas constituyen un dispositivo para seguir experimentando con futuros residentes: promueve salir del aula para entrar en el contenido de ciencia política a través de la inmersión en espacios sociales que alojan prácticas políticas y memoria activa. Abre la posibilidad de pensar la enseñanza de ciencia política –derechos humanos, ciudadanía- en el espacio social. Y de ese modo, vuelve la práctica política legislativa o la construcción de memoria en el campo de la historia una vivencia que es posible no sólo visitar sino experimentar. Así, los saberes postulados no quedan aludidos como definiciones y/o fenómenos documentados física o digitalmente en un texto o en un contenido audiovisual. Pero las salidas didácticas se vuelven experiencia sólo si funcionan como laboratorio social en el

que es posible vivenciar las prácticas políticas que alojan los escenarios sociales y políticos visitados.

Bibliografía

- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. Recuperado de: <http://www.virtualeduca.info>.
- Eisner, E. (1998) *Cognición y curriculum*. Bs As. Amorrortu.
- Foucault, M (1983) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Lewkowicz, I. (2003). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M (2014). *¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela*. Villa María: EDUVIM.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Otras reseñas

D2 “Espacio de Memoria”
Legislatura de la Provincia de Mendoza.
Memorias de estudiantes del Ciclo del Profesorado de la
FCPyS UNCUIYO

Obras propias publicadas

- Lami Liliana & Ferreira Silvia (2018). +6 *Ciencias Sociales*. ISBN 978-987-701-802-8. Editorial ACES
- Lami Liliana & Ferreira Silvia (2019). +5 *Ciencias Sociales*. ISBN 878-987-708-047-9. Editorial ACES

Entre lo ajeno y lo propio. Los desafíos de llevar la sociología al aula y hacer sociológicos los contenidos escolares

Laura T. Troncoso

Los que elegimos la docencia como opción de práctica profesional tenemos el desafío de promover el pensamiento social en las aulas (Pipkin, 2009). Pero ¿qué implica un pensamiento social? Entre otras cosas, supone comprender la complejidad de la realidad y de nuestro lugar en ella. Sin embargo, este objetivo que parece tan claro, no siempre resulta fácil de alcanzar. El siguiente relato da cuenta de ello.

Anécdota de inicio: mañanas oscuras y frías del invierno mendocino...un Chevrolet blanco y tres sociólogos profesores que inician un viaje, subiendo hacia el oeste, escuchando rock nacional, rumbo a la escuela, barrios populares del oeste de la ciudad... una escuela “urbano marginal” según categorización de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza por el ámbito socioeconómico en dónde está ubicada. Su población es considerada “conflictiva” o “problemática”. Condición que estigmatiza y etiqueta a los sujetos de aprendizaje (adolescentes y jóvenes del barrio). Pobreza, desempleo, exclusión, violencia, delincuencia... frecuentemente se ve reflejada en sus conductas cotidianas y en sus trayectorias educativas. En su mayoría son adolescentes y jóvenes cuyas situaciones familiares y personales son complejas y sensibles.

El siguiente relato pretende indagar sobre lo que acontece en la práctica cotidiana del docente-sociólogo, las dificultades que surgen y contradicciones que nos atraviesan, así como los obstáculos que se nos presentan -muchas veces- para lograr nuestros objetivos de enseñanza. En 2008 se desarrolló esta experiencia de residencia durante el cursado de la cátedra Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorado de

Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNCuyo. El espacio curricular: **Ciencias Sociales: Historia y Formación Ética y Ciudadana** (Historia y FEyC) de noveno año EGB (actual segundo año del Ciclo Básico del Nivel Secundario Orientado) en pareja pedagógica. Espacio en el que me desempeñaba como docente desde 2006.

Propongo reflexionar sobre los obstáculos en la construcción del pensamiento social y la mirada crítica que –muchas veces– terminan siendo desplazados, entorpecidos y atrapados en una lógica reproductivista del conocimiento¹.

La perspectiva sociológica en un contenido de Historia: contextualización y conflicto social.

Como docente-socióloga en este espacio curricular “ajeno”² de Historia, se enfrentaron varios desafíos. Heredar y tener que adherir a una planificación para todos los novenos años de la institución elaborada por el “profesor de Historia” y coordinador de área que consideraba a este espacio como “propio”. Durante los primeros años, si bien no desarrollaba los contenidos exactamente como estaban planificados, tampoco me atrevía a realizar cambios sustanciales. Sin embargo, al comenzar a cursar el ciclo de profesorado, la formación académica promovió la reflexión sobre esos años de ejercicio en la docencia. Repensar el tema del espacio “ajeno” y las luchas de poder entre las disciplinas por las incumbencias, los contenidos curriculares y su selección, la lógica de funcionamiento institucional, etc.

En la práctica de residencia, con varios encuentros entre practicantes (compañero, tutora y yo) comenzó a gestarse un proceso de reflexión y creación conjunta en la búsqueda por llevar la perspectiva sociológica al aula en

¹ Por lógica reproductivista damos cuenta de las críticas desarrolladas a la escolarización en Francia durante la década de los 1970 por los sociólogos Altusser, Bourdieu y Passeron.

² Por “ajeno” se hace referencia a espacios curriculares que no son considerados de incumbencia plena con el profesorado de sociología: historia, economía, ciencias jurídicas, antropología, entre otras.

un espacio curricular del que fui “apropiándome (no ajeno cómo me lo hacían sentir). Ya que la historia se constituye como un **campo de conocimiento en transposición didáctica disciplinar de frontera** en el cual profesores de sociología tenemos incumbencia³.

Los primeros encuentros para comenzar a armar la propuesta consistieron en pensar el recorte del tema a desarrollar. Para ello debíamos basarnos en la planificación y programa existentes, y su desarrollo al momento de realizar la intervención.

Pensar el ¿qué? y ¿para qué? interrogó sobre el “interés” que pudiera despertar a estudiantes un contenido de **Ciencias Sociales: Historia y FEyC**. La intención era desarrollar y presentar a estudiantes algo que les “interpele” y no lo vean tan lejano... que les signifique y que no lo sientan como algo “ajeno” y pasado... como suele ocurrir con los contenidos de Historia.

La generación del '80 y el modelo agro-exportador en Argentina fue el tema elegido. Un contenido fundamental para comprender el desarrollo económico, social y político de nuestro país. Para entender la lucha de poder entre los diferentes sectores, la exclusión social pasada y presente. Para mostrar su actualidad en las diferencias de desarrollo económico regionales y particularmente de nuestra provincia. Es decir, un contenido curricular que nos proveía de muchas posibilidades para abordarlo. Sin embargo, al revisar la bibliografía existente para noveno año, en los libros de texto de las principales editoriales que se encontraban en la biblioteca de la escuela (Aique, Santillana, Kapeluz,), nos encontramos con que la mayoría de esos manuales hacían referencia sólo al modelo agro-exportador en la Pampa Húmeda y a la generación del '80 porteña. No

³ Concepto acuñado y trabajado por el equipo de investigación de la Cátedra de Práctica e Investigación Educativa, dirigidos por el titular Mgter. Martín Elgueta en sus trabajos de investigación: *Los Campos de Conocimientos en Transposición Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Comunicación. Su estudio en los Niveles Secundarios y Terciarios en Establecimientos de Gestión Estatal del Sistema Educativo Mendocino*.

había referencia a las formas en que ese modelo había incidido en las economías regionales. La perspectiva desde la cual generalmente se enseña historia reproduce la hegemonía porteña.

Hice memoria de mis docentes de Historia del secundario: sus fotocopias ilegibles en las cuales aparecían un par de fotos del campo, las vacas, los inmigrantes llegando al puerto de Buenos Aires y unos señores con bigotes y sombreros. Imágenes sueltas carentes de significatividad.

Pensando en esto de “captar el interés de las/los chicas/os” para lograr su motivación y un aprendizaje significativo, nos planteamos y propusimos abordar este tema trasladándolo a una dimensión más cercana. Es decir, reflexionar sobre lo que había pasado o cómo se había desarrollado este modelo político y económico en nuestra provincia, Mendoza: quiénes habían sido sus precursores y cómo había impactado en la vida mendocina de ayer y de hoy.

La intención era acercar eso que podía parecer tan lejano a nuestra cotidianidad. Contextualizar y situar el contenido en su realidad, a lo que conocen... para facilitar la comprensión, relevancia del tema y sus efectos en la vida de los mendocinos. “Mendoza la tierra del sol y del buen vino”, ese lema recurrente de la época de vendimia adquiriera otro significado.

Elaboramos nuestro “propio” material por medio del ejercicio de nuestro rol de docentes como productores de conocimiento y no como meros reproductores de un saber descontextualizado. Producir nuestro contenido significó un gran desafío ya que de hecho nosotros tampoco habíamos estudiado el tema con esta perspectiva local. Iniciamos un arduo proceso de búsqueda bibliográfica, gráfica, audiovisual y cartográfica que se puede advertir en cuatro grandes materiales: 1) Material para estudiantes 1: **Generación del '80: el régimen oligárquico y la consolidación del modelo agroexportador**; 2) Material didáctico: **Consolidación del modelo agroexportador en Argentina 1880-1916. Construimos una infografía**; 3) Materiales para estudiantes 2: **Los mendocinos**

destacados de la generación del 80', y 4) Material de exposición PowerPoint: Mendoza antes y después... terremoto de 1861.

1. Material para estudiantes 1: Generación del '80: El régimen oligárquico y la consolidación del modelo agro-exportador

En los hechos, elaboramos un texto explicativo sobre el tema en general: **Generación del '80: El régimen oligárquico y la consolidación del modelo agro-exportador**. Un material con explicaciones generales de conceptos: ¿qué es una generación?, ¿qué es una oligarquía?, ¿qué factores principales requirió el modelo agroexportador para su desarrollo: tierra, capital y trabajo? Usamos como imágenes: billete de 100 pesos con la cara de Julio A. Roca, fotografía de caciques tehuelches prisioneros, mapa histórico "Territorios ganados a los indígenas en 1880" y una fotografía de una estación ferroviaria.

2. Material didáctico: Consolidación del modelo agroexportador en Argentina 1880-1916. Construimos una infografía

Elaboramos una infografía para que estudiantes construyeran y visualizan el alcance nacional del modelo agro-exportador y su impacto en cada región. Materias primas en las diferentes regiones: azúcar, lana, granos y cereales, vitivinicultura, quebracho, etc. Cada materia prima estaba en etiquetas e imágenes que debían ubicar en un mapa político de Argentina entre 1869 y 1881.

3. Materiales para estudiantes 2: Los mendocinos destacados de la generación del 80'

Para situar el tema en nuestro contexto local, mostramos quienes fueron parte de la generación del '80 en Mendoza. Es decir, sus protagonistas, muchos de ellos resultaron ser nombres de calles por las cuales habitualmente transitan el colectivo que conecta el centro con el barrio. Situado en el oeste de la ciudad, cerca del famoso Parque Gral. San Martín. Originalmente fue

llamado “Parque del Oeste” y tenía como fin ser un lugar de paseo de la oligarquía mendocina y poco a poco el pueblo fue apropiándose de él.

Así, nos acercamos a la generación del ´80 y el modelo agro-exportador en Mendoza. Abordamos el por qué se impulsó el desarrollo vitivinícola y cuáles fueron sus consecuencias para los “otros sectores”. Los marginados, los excluidos de este modelo de desarrollo impuesto por esta elite de bodegueros, los sectores sociales enfrentados y la actualidad de esta industria.

Nuestra intención era conocer una bodega en el oasis vitivinícola de Maipú o Luján de Cuyo, porque nuestros estudiantes las habían visitado. Les resultaba ajena la actividad económica por la cual es reconocida nuestra provincia. Lamentablemente, por razones presupuestarias y burocráticas, no se pudo conseguir transporte municipal para poder realizar esa visita.

4. Material de exposición PowerPoint: Mendoza antes y después... terremoto de 1861

Elaboramos un PowerPoint (recurso muy poco utilizado en la escuela por entonces) con muchas imágenes de Mendoza, de personajes, de lugares, un mapa de la ciudad, actividades económicas y tratamos que fuera lo más visual y llamativo posible.



Código Qr para acceder a los materiales descriptos

“Luchas, reflexiones y reformulaciones sociológica” en el contenido escolar

Realizar esta transposición didáctica (Chevallard, 1998), fue una tarea ardua y compleja. Debían considerarse y articularse varios factores: los contenidos específicos de historia; los de economía nacional y regional; nuestra problematización del contenido desde una perspectiva sociológica, y el interés y significatividad a generar en estudiantes.

El grupo mostró interés por participar de las clases y las actividades propuestas. Observamos el asombro al comprender que “esa historia” era de acá, de Mendoza. Que esos personajes de la generación del '80 eran nombres de calles conocidas. Y que la industria del vino había beneficiado sólo a algunos... Sin embargo, a partir de la reflexión sobre nuestra práctica pudimos detectar una serie de factores obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje (Diana Pipkin, 2009) que nos dejaron un sabor amargo.

Una, la dificultad de relacionar la historia con la realidad. Es decir, se disocia el pasado y presente como si no tuvieran conexión alguna.

Dos, los modelos de enseñanza que no promueven el análisis de la realidad social, ni su crítica y que proponen actividades que reproducen sentidos y significaciones “ajenas”.

Tres, la institucional: relacionado al impedimento de acceso a los recursos tecnológicos (proyector y parlantes escasos y celosamente protegidos). Sumado a la imposibilidad de gestionar actividades extracurriculares: visita a bodega (prevista en planificación pero que no pudimos realizar).

Y cuarto, el mayor obstáculo fuimos “nosotros”. Por el desafío de trabajo en pareja pedagógica que tuvo momentos de bastante tensión y desacuerdos. Asociado también a la falta de práctica y el aislamiento en el que trabajamos los docentes. Sin embargo, esto fue un gran aprendizaje, ya que diferentes aportes, perspectivas, estilos y modalidades de trabajo enriquecieron la

experiencia y la intervención. Por otro lado, priorizamos la producción de materiales didácticos (material mediado para estudiantes, PowerPoint, infografía, etc) pero descuidamos la elaboración de actividades áulicas que contribuyeran a la re-significación y apropiación de todo el contenido desarrollado. Faltaron actividades que transformaran ese material de lectura y observación en significativo que promovieran el pensamiento crítico.

En conclusión, aprendimos que el material didáctico puede ser crítico, pero si las actividades no lo son... terminamos haciendo eso que tanto nos propusimos evitar: no promover la reflexión y re-significación del contenido por parte de estudiantes.

La reflexión me lleva a pensar en esto de lo “propio” y lo “ajeno”. ¿Qué luchas transitamos para apropiarnos de los espacios curriculares que habitamos como docentes de sociología? Espacios a los cuales trasladamos nuestra mirada disciplinar.

Además, pienso en estas/os adolescentes que habitan un espacio que los excluye, los margina. Una ciudad que no los muestra en sus publicidades turísticas. Una historia que no los incluye. Un parque que habitan desde afuera porque no lo sienten del todo “propio”. Basta con observar quiénes diariamente van allí para hacer deporte o pasear mascotas... no es gente del barrio. Pienso en qué medida el abordaje de los contenidos escolares reproducen esta exclusión y cuán importante para un pensamiento crítico, para un pensamiento social, es lograr cambiar esta perspectiva.

Comprendo entonces, que abordar los diversos contenidos escolares desde la sociología es la lucha que debemos dar en nuestra labor cotidiana como docentes sociólogos. Es un trabajo arduo y consciente para no reproducir obstáculos o para salvarlos. Es un aprendizaje constante de práctica y error, de reflexión y reformulación de estrategias. La cuestión entonces es apropiarnos de esos espacios que sí son “propios” porque los habitamos. Y defender con convicción nuestra perspectiva de cómo lo hacemos.

Anécdota de cierre: ante la imposibilidad de hacer la salida didáctica a una bodega, y con el sabor amargo de la promesa incumplida, les propuse llevarlos de paseo una mañana al Parque General San Martín. Al llegar, nos bajamos del colectivo en los “portones del parque” situado en Avenida Boulogne Sur Mer y Avenida Emilio Civit (personaje clave de la generación del ´80 en nuestra provincia). Desde ahí el paisaje es de postal. Muy diferente al del barrio que está a escasos minutos.

Entonces una estudiante observa el parque... Observa las mansiones estilo francés que están cruzando la calle... Las señala, me mira y me dice: “...Eh profe, ¿ahí vivían los de la generación del ´80?”

Bibliografía

- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Elgueta, M.& otros (2016-2017). *Las “Otras” ciencias sociales como identidades profesionales, titulaciones, espacios curriculares y/o contenidos escolares en el sistema educativo de la Provincia de Mendoza*. Informe de investigación. SECTYP 2016/2017.UNCUYO.Mendoza.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Pipkin, D. *Pensar lo social*. Buenos Aires, La Crujía.

¿Qué ves cuando me ves? Prejuicios y estereotipos en el aula

Priscila Mariana Vitto Bustos

Prejuicio: Juicio sin experiencia directa o real generalmente negativo; emoción de carácter negativa sobre un grupo o persona. Es individual, es decir, propio de una persona (...).

Estereotipo: Imagen mental muy simplificada. Es colectivo. No se puede estereotipar a una persona, ya que se trata de una imagen compartida por una colectividad. Es la concreción del prejuicio.

Estas palabras tienen la finalidad de reflexionar sobre el quehacer didáctico en relación a los prejuicios y estereotipos que nos atraviesan en el día a día, en las aulas, en el material que preparamos para nuestros/as estudiantes. Un tema profundo porque habla desde nuestro ser consciente e inconsciente, desde nuestras creencias explícitas e implícitas dado que conlleva un trabajo de autoconocimiento y aprendizaje. Es una tarea difícil de introspectiva y, en ocasiones como diría Einstein: “Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”.

A principios de 2018 realicé una experiencia docente en un colegio de gestión privada. La materia que dicte fue Comunicación, con bachiller en economía, en tercer año del nivel secundario.

Era la primera vez que daba clases en una escuela privada, la mayoría de los estudiantes que asisten al colegio provienen de niveles socioeconómicos medios y altos. El instituto cuenta con herramientas tecnológicas y materiales tales como proyector, pantalla y CPU en cada una de las aulas, Internet ilimitado, sus espacios áulicos son pulcros y ordenados, el mobiliario se encuentra en condiciones, todo lo anterior conlleva a dar clases en óptimas condiciones materiales, algo que no es común en las escuelas públicas donde me desempeño.

Los temas propuestos que tenía que preparar ya estaban planificados en el programa, así que simplemente había que idear la clase y llevarla a cabo. Uno de los conceptos definidos que debía enseñar era Liderazgo. El equipo de prácticas recomendó que dadas las características de los/as alumnos/as sería bueno relacionar el tema de liderazgo con estereotipos y prejuicios.

Aquí deberemos hacer una pausa, ¿a qué nos referimos cuándo decimos las características de nuestros/as alumnos/as? ¿Cómo son esos estudiantes? ¿Qué pudimos observar de sus actitudes, comportamientos, trato con sus compañeros, formas de vestir y de hablar? ¿Qué representación mental desde nuestro bagaje interno construimos de ellos?

Teníamos ya nuestro primer prejuicio en puerta, ciertos detalles nos habían alarmado de que existía una gran competencia interna generada desde la lógica del individualismo, y del yo gano, vos perdés, en algunos/as estudiantes.

Un acontecimiento que retrata lo que sospechábamos fue que, en una de las actividades programadas, debían pegar organigramas en la pared con cinta de papel, solo un grupo disponía de tal elemento quiénes no quisieron prestarlo a otros compañeros porque ellos querían finalizar antes que ningún otro, quiero aclarar que terminar primero no conllevaba ningún tipo de valoración positiva explícita.

Asimismo, se observaban y se controlaban continuamente para ver quién iba más avanzado, tampoco compartían las respuestas y no se ayudaban entre sí.

Cabe señalar que la institución tiene un sistema de evaluación diferente, donde cada actividad tiene una nota diferencial que es la que le da la importancia a la actividad pedagógica, vale más la ponderación en puntos que tenga aquella que el contenido a aprender. Y de acuerdo a la puntuación es la importancia que le dan los estudiantes a las actividades. Entonces, ¿Será que la cultura institucional de la escuela es la que potencia en los

estudiantes el individualismo, el ventajismo y la competencia? ¿La meritocracia impera en la institución?

Por otro lado, todos utilizan uniforme, los varones tienen cortes de pelo de moda y la mayoría de las alumnas usan el mismo peinado, están arregladas. La mayoría tiene su celular en el banco y suelen realizar viajes al exterior por varias semanas lo que da cuenta de sus buenas situaciones económicas.

Dentro del curso hay una mayoría que domina el transcurrir diario de las clases ya que se conocen desde jardín de infantes. Mientras tanto, hay “otros/as” que estaban en silencio, quietos, parecía que no pertenecían a este lugar. Indago y descubro que habían sido cambiados de curso porque estaban sufriendo bullying por su situación socioeconómica y sus características étnicas.

Además, cabe señalar que sus bancos son individuales y que en varios de ellos había cruces esvásticas dibujadas.

Ahora bien, pero cómo se conforman los prejuicios y los estereotipos, para poder avanzar vamos a profundizar la temática. La socióloga italiana Laura Zafrini señala que las causas del prejuicio se encuentran en la socialización ya que es el sentir común del grupo en el que vivimos, que se extiende por los mensajes distribuidos en la sociedad. "De hecho, los datos confirman que la mayor parte de los estereotipos no proceden de la interacción directa con el otro, sino del aprendizaje social. Es decir, el prejuicio se basa normalmente en creencias socialmente compartidas y culturalmente condicionadas. El problema aparece cuando ese proceso nos lleva a exagerar los elementos de semejanza dentro de un mismo grupo y a exaltar las diferencias entre un grupo y otro presuponiendo sus características y lo que se puede esperar de él, negando la posibilidad de variabilidad interna. Pero un estereotipo, por mucho que refleje características de un grupo nunca podrá aplicarse a todos los miembros de éste."

Por ello, los prejuicios, desde una visión negativa genera barreras para que las personas se relacionen, crean falsas diferencias, clasificaciones irracionales, en

consecuencia, limitan que los seres humanos se respeten en condiciones de igualdad. Por ende, crean malentendidos, falsas claves culturales que producen discriminación y violencia.

El aula escolar reflejo de nuestra sociedad y cultura también se convierte en “la arena” donde los/as estudiantes, los/as docentes e instituciones reproducen estereotipos y prejuicios. Por tal motivo, relacionamos el tema de liderazgo con esta temática estas situaciones que mencionamos anteriormente.

Con una colega elaboramos un Prezi sobre la temática de liderazgo y agregamos estereotipos y prejuicios utilizando vídeos e imágenes para acompañar la teoría. En este momento se produjo el primer quiebre del material que habíamos preparado. Fue un momento de mucha tensión y adrenalina ya que trabajamos muchísimo en la elaboración digital del producto. Creo que nos habíamos focalizado más en la herramienta digital que en el contenido a exponer. Personalmente nunca lo había utilizado y era una forma de aprender, estaba fascinada por el instrumento más que por el contenido.

Pero, ¿cuál fue el quiebre? El error fue que utilizamos la conceptualización tradicional de tipología de liderazgo (líder democrático, autoritario, benévolo, autocrático) líderes abstractos, ajenos a la realidad, únicos y estereotipados, alejados de clase social, etnia y género. Una tipología con una fuerte impronta de mercado.

Y, además, habíamos usado imágenes las cuales eran representadas con figuras masculinas, caucásicos y con vestimenta formal. Lo único que se acercaba a un concepto más realista fueron los vídeos, dado que el mensaje se centraba en que los resultados eran producto del trabajo en equipo y no en el rol del líder como el único capaz de lograr objetivos. En fin, estábamos reproduciendo estereotipos, nos habíamos convertido en aquello que queríamos evitar.

Ahora bien, lo antedicho nos lleva a dos interrogantes más profundas sobre el quehacer didáctico:

Primero, ¿cómo la visión empresarial económica influye en la enseñanza de la comunicación organizacional en Mendoza?

Segundo, ¿si al momento de enseñar nos detenemos a cuestionar y a pensar desde qué perspectiva ideológica se plantean los materiales de producción, circulación y consumo?

Continuando con el relato tuvimos que investigar y modificar el Prezi en su totalidad y logramos darle un giro al material didáctico. Apoyados en estas reflexiones decidimos aclarar que la tipología que les estábamos proponiendo respondía a una visión empresarial, y agregamos otra más social de otros tipos de organizaciones donde el poder no se le otorga a una sola persona sino al grupo.

Además, modificamos las imágenes en su mayoría y profundizamos el tema relacionándolo con estereotipos y prejuicios. Señalamos, por ejemplo, los siguientes prejuicios y mitos que circulan en la sociedad:

- Los trabajadores que superan los cincuenta años suelen ser víctimas de discriminación en cuanto a la oportunidad de ascensos porque existe la creencia de que tienen menores capacidades de aprendizaje y la empresa debe invertir más tiempo en el proceso de entrenarlos para su puesto de trabajo. Además, se piensa que por su edad serán potencialmente más lentos en su nivel productivo.
- Mitos sobre el liderazgo de género: las mujeres muestran un comportamiento demasiado emocional como para tomar decisiones racionales; se comprometen menos con el trabajo que los hombres; carecen de motivación para la consecución de los logros. En contrapartida se considera a los hombres como más asertivos y más inteligentes que las mujeres.
- El color de piel, el aspecto físico, la lengua y el origen étnico o religioso son factores que influyen en la posibilidad de crecimiento dentro de algunos ámbitos laborales.

- La discriminación por la fe puede incluir la conducta ofensiva de colegas o de personal jerárquico hacia miembro de minorías religiosas, la falta de respeto hacia sus costumbres, así como también la obligación de trabajar en días festivos.
- Para ascender muchas veces se mira de dónde proviene el trabajador, no suelen ser elegidos por pertenecer a grupos sociales marginales y pobres.

Además, armamos una página web con la aplicación “Ecaths” de la materia, para que tuvieran todo el material digitalizado, vídeos y dos trabajos prácticos on line que debían responder luego de finalizar la clase. Por ejemplo, una de las preguntas que debían responder luego de mirar el vídeo “The Moon” en la página era: ¿Crees que los estereotipos influyen a la hora de seguir a un líder? Por supuesto que la mayoría de las respuestas fueron positivas.

Luego de realizar las modificaciones expuestas anteriormente me preparé para dar la clase. El objetivo era explicar el Prezi, mirando las imágenes y visualizando los vídeos que se encontraban en el mismo. Además, de entablar un diálogo reflexivo con los/as estudiantes mientras veíamos el material preparado.

Durante el transcurso de la clase me quedaron resonando varias frases de los /as estudiantes que reflejaban los estereotipos y prejuicios presentes en la cultura del colegio, por ejemplo: “quiero ser gerente y tener una secretaria”, este comentario reproducía el estereotipo del hombre ocupando una posición de poder, mientras que, a la mujer en el lugar de la secretaria, subordinada y no se la concebía como líder o jefa.

Asimismo, la mayoría de ellos/as querían ser gerentes ocupando un lugar de poder, ya que hacían comentarios del tipo: “así los mando a todos”, no se imaginaban en otro puesto dentro de una empresa, a pesar de tener el conocimiento necesario por el tipo de orientación que tiene la escuela.

Por otro lado, una de las estudiantes cuenta una situación real en la que el novio de la hermana es rapado

cuando cumple 18 años, un día iba el joven iba en un micro vestido con ropa deportiva y gorrita, de repente sube la policía y directamente sin mediar palabra se lo llevan a la comisaría. En ese momento reflexionamos que estar vestido de esa manera para la policía significaba que tal vez no era una buena persona o había cometido un delito, es decir, ¿todas las personas que se visten de determinada manera están fuera de la ley? Rompimos un prejuicio.

También reflexionamos sobre el lugar que se le otorga a la mujer en algunas empresas, donde no son elegidas para determinadas posiciones jerárquicas porque son consideradas no aptas ya que se espera que en algún momento de su vida sean madres y eso las inhabilita para realizar esa tarea.

Entre tantas otras reflexiones, los/as estudiantes fueron muy participativos y varios me sorprendieron con sus respuestas sobre todo las referidas a los prejuicios de etnia, dicho tema fue debatido luego de visualizar el vídeo sobre los efectos del racismo en los niños (Doll Test).

Muchos de ellos pudieron exponer sus posiciones y algunas eran muy críticas. Tal vez considero que yo también lo/as estaba prejuzgando de algún modo, la cultura meritocrática estaba presente, sin embargo, varias de sus posturas no eran sesgadas.

La clase fue muy enriquecedora para los/as estudiantes, creo que ofrecimos perspectivas alternativas a algunas de sus creencias, hubo un diálogo reflexivo interesante y quede muy satisfecha.

Cabe señalar que luego de finalizar la exposición y rever el Prezi pude visualizar que, a pesar de modificarlo, seguíamos estereotipando a los diferentes tipos de líderes porque había quedado resonando que los líderes sociales eran “los buenos” y los líderes empresarios “los malos”. A fin de cuenta me pregunto: ¿en algún momento nos podemos sentir libres de estereotipos? Parece que no.

Para concluir este camino de reflexión quisiera profundizar varios ejes que atravesaron toda esta experiencia educativa y vale la pena mencionar:

Primero detenerme en cómo una práctica que llevó tres clases puede ser material de reflexión e insumo de problemáticas que pocas veces son profundizadas y quedan olvidadas en la rutina del día a día.

Por ello, la propuesta es la de realizar como profesores/as reflexiones escritas de nuestro quehacer diario, insumo que nos lleva a afilar la mirada, a estar más atentos, más detallistas tanto en los contenidos que preparamos como en lo que sucede durante las clases. Tomarnos un momento para pensar lo que sucedió y que no quede en el olvido.

Asimismo, creo que es muy valioso realizar este tipo de registro ya que pueden ser insumos para otros/as colegas, y sería fundamental poder producir una red de conocimiento compartido y colaborativo. Creo particularmente que los docentes tenemos mucho para contar y registrar, y existe una necesidad también de ser escuchados a través de este tipo de narrativa didáctica.

Por otro lado, repensar la utilización de las nuevas tecnologías como soportes de contenidos didácticos. No caer en la trampa de la fascinación por la herramienta en desmedro de los contenidos a enseñar. Y, realmente preguntarse, si este dispositivo logra que los/as estudiantes aprendan.

Creo que sería pertinente realizar en un futuro una investigación para indagar cómo la visión empresarial económica influye en la enseñanza de la comunicación organizacional en Mendoza y cómo se reproducen estos materiales didácticos sin la correspondiente crítica. O, pensar desde qué óptica sería pertinente enseñar esta rama de la comunicación.

Por otro lado, otro punto que vale la pena mencionar es que si a la hora de preparar el material didáctico ¿observamos todas las aristas del mismo?, ¿somos cuidadosos en el uso de imágenes? y ¿desde qué perspectiva ideológica lo construimos?

Y el último eje, que fue el inicio de este relato pedagógico y es con el que me gustaría cerrar este escrito, es el de los prejuicios y estereotipos.

Sabemos que nos atraviesan y están presentes en nuestra cotidianeidad, a veces somos conscientes de ellos y otras veces necesitamos un trabajo de deconstrucción de creencias para poder lograr un efecto superador de nosotros mismos.

Lo peligroso es cuando los prejuicios y estereotipos se apoderan de nosotros/as y la oportunidad de encuentro se evapora cuando se convierten en barreras que nos alejan y no permiten el contacto pedagógico adecuado con los/as estudiantes.

Además, de repensarnos y ser conscientes de que estamos llenos de ellos, y que podemos cometer el error de transferirlos a los materiales que ofrecemos a nuestros/as alumnos/as.

También es importante entrenarnos en poder observar y discernir los prejuicios y estereotipos que tienen nuestros/as alumnas/os, porque a pesar de que esta práctica docente fue realizada en un colegio de gestión privada están presentes en todas las escuelas, ya que son parte de todos y todas, incluidos los docentes.

En fin, a pesar de que este relato pedagógico da cuenta de ciertas equivocaciones, para mí fue muy enriquecedor en todo sentido y la frase que dice que “de los errores se aprende” se ajusta a la perfección. Además, sabemos que nuestra tarea es una práctica donde nos reconstruimos constantemente, nos reconvertimos en algo nuevo, es un camino de aprendizaje continuo.

En conclusión, que estas palabras sirvan de puntapié para seguir pensando y reflexionando sobre los ejes planteados anteriormente, y quede abierto en modo de puntos suspensivos ya que la práctica docente es un mundo inacabado, amplio y lleno de múltiples experiencias para compartir...

Continuará....

Bibliografía

- Garrido, José Olagüe Miguel (2016). Educación para la ciudadanía. Educación secundaria 3. Conocemos los estereotipos y los prejuicios para evitar la discriminación. (Recuperado el 9 de noviembre de 2018) en: <http://www.educatolerancia.com/wpcontent/uploads/2016/12/conocemos-los-prejuicios-y-estereotipos-para-evitar-la-discriminacion.pdf>
- Martínez Rodríguez, R (2011) La construcción del otro a partir de estereotipos y la reproducción de los prejuicios a través del lenguaje y del discurso de las élites. Localización: Actas del I Congreso ... Francisco Javier García Castaño, Nina Kressova, 2011, ISBN 978-84-921390-3-3. (Recuperado el 10 de noviembre de 2018). En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4049632.pdf>

Entretejer lecturas y escrituras como prácticas educativas... también en lo digital

Vitto Bustos Priscila Mariana

Las prácticas educativas de lectura y escritura son un tejido complejo en el que se entrelazan docentes, sujetos de aprendizaje, saberes, currículum, tradiciones, herramientas, soportes en un contexto determinado. Tejido que hay que desentrelazar, deshilar y volver a rehacer porque la tarea didáctica de leer y escribir no es una obra acabada, es un proceso continuo de transformaciones.

A fines del año 2019, me planteé reflexionar sobre las tensiones existentes entre la propia práctica docente como facilitadores o mediadores del saber hacer en relación con la lectura y escritura. Sobre ello, hay un canon escolar¹ en un contexto de cambio de paradigma de tecnología digital que influye en nuestras trayectorias individuales. Sin embargo, el entorno actual nos interpela, la pandemia por la COVID 19 forzó a las prácticas educativas a dar un giro digital y a distancia inesperado. Así, el sistema educativo no se detuvo, continuó con todo lo que implicó e implica para todos/as aquellos/as que lo componemos.

Empecemos a destejer este proceso, el primer hilo a reflexionar es el del docente. Michèle Petit (2011) nos invita a auto recordar cómo y cuándo fue el encuentro propio con la experiencia de leer. La respuesta generalmente conlleva que: al observar a un otro lector nos produjo una especie de embeleso, de curiosidad, de misterio de tal magnitud que nos causó el deseo de apropiarnos de tal práctica. Asimismo, la autora introduce el concepto de mediador o facilitador que en el ámbito escolar sería representado por el o la docente. Ahora bien, en este punto es importante analizar varias cuestiones.

¹ Por canon escolar se entiende la bibliografía literaria obligatoria que es necesario leer en un espacio curricular determinado.

La mayoría de los docentes en sus prácticas educativas suelen repetir esos modelos de enseñanza desde los cuales se apropiaron de prácticas de lectura. Y, la mayoría, lo hizo desde una tradición de enseñanza específica. En mi propia experiencia de aprendizaje puedo reconocer que coexistieron tres métodos de enseñanza: **lectura expresiva** en voz alta, **lectura silenciosa** y **lectura extensiva-visual**. El primer método lo recuerdo muy claramente con la señorita “Pochi” en tercer grado: leía con entonación y respeto de los signos de puntuación de modo impecable y hasta exacerbado. El segundo, silencioso y solitario, lo recuerdo en mi hogar: mi madre leyendo sus libros de Sidney Sheldon y mi propio embeleso con mis propios libros. Y, del tercero, aludo a mi experiencia con cátedras universitarias de fotografía, cine... siguiendo aportes de Goncalves Vidal (2011) con un abordaje y problematización de lo paratextual y lo hipertextual.

Respecto a la escritura, no recuerdo haber realizado composiciones en el nivel primario y secundario. Escribía poesías y cuentos, pero por decisión propia. Y en la universidad, desde los 17 años, la normativa que recibí para la escritura en lingüística me abrumó y asustó. Y dejé de escribir por placer. Hay que reflexionar sobre el poder implícito que tiene el docente a la hora de invitar a escribir a sus estudiantes, quién puede incentivarlo de manera positiva o puede arruinar el vínculo entre el estudiante y el acto de escribir.

Soportes tecnológicos, lecto-escritura y ficción digital

Ahora bien, dichas prácticas de lectura y escritura tenían como soporte objetos tecnológicos a libros, manuales, revistas, diccionarios, papel, lapiceras, procesadores de textos, pizarrón, entre otros, aquí comenzamos a destejer otra arista, la segunda. Y enmarcados en un contexto determinado, como señala Paula Sibila (2015), nos convertimos en seres compatibles con el universo de nuestra época. En la actualidad,

seguimos aprendiendo a leer y a escribir porque estamos inmersos en una cultura de la movilidad o vida en red, donde el ser humano sigue creando nuevos aparatos tecnológicos que promueven nuevas formas de este quehacer. Ahora bien, es importante realizar un examen de las técnicas y tecnologías que acompañaron los procesos de lectura y escritura para dejarlas de percibir las como naturales y pensarlas cómo configuran estas nuevas prácticas. "Por eso mismo, es preciso desconfiar de las "buenas nuevas" que suelen acompañar a las "nuevas" tecnologías, pues a una técnica letrada no hay que juzgarla por la descripción propagandística que ella hace de sí misma, ni por sus funciones, sino por su intersección con ideas que trastocan incluso su uso original" (Ferrer, 2005). Además, es importante considerar que estos objetos tecnológicos -como la computadora o el celular- conllevan procesos de aprendizajes que nos seducen en su uso y nos ponen en una relación de atracción.

En la actualidad convivimos con múltiples materiales de sentido llenos de significantes y significados como libros, revistas, periódicos, diccionarios, enciclopedias, que son presentados en formato papel y digital. Circulan por la sociedad en diferentes soportes. Ahora bien, surge el interrogante sobre qué han transformado las nuevas tecnologías de información y comunicación en la interacción con estos discursos.

Una primera aproximación es la de considerar que la pantalla no es una página sino un espacio de tres dimensiones en el que la lectura debe pensarse como una textualidad blanda, móvil e infinita, en la cual la práctica de lectura es rápida, fragmentada, que se mueve de acuerdo al interés del lector, en donde la comprensión es inacabada en su totalidad (Chartier, 2011).

Una segunda aproximación es la presencia de un nuevo texto denominado hipertexto que es desarrollado en la web. Roland Barthes describe un ideal de textualidad que coincide con lo que se conoce como hipertexto electrónico, un texto compuesto por bloques de palabras o imágenes electrónicamente unidos mediante múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta,

inacabada, llena de enlaces. Es decir, un texto lleno de significantes con una estructura de significados que no tiene principio y final. El único que decide cuando termina es el lector. Asimismo, la expresión hipertextual extendería la noción del texto hipertextual porque incluiría información visual, sonora y de animación (Landow, 2009).

Los procesadores de textos y diferentes aplicaciones nos han proporcionado herramientas para crear nuevas formas de escritura, más visual porque se fortalece el sentido de la palabra como imagen, además de poder incluir animación, sonido, colores, entre otros. Es una construcción potenciada de significados para seducir y atraer a nuestros sistemas sensoriales de percepción. Pareciera que el mundo que nos ofrece Internet cumpliría con la lógica del mercado en el ámbito publicitario cuyo objetivo es persuadir de consumir tal o cual contenido, y ese contenido es exitoso porque se mide por su cantidad de visualizaciones, por la cantidad de clics. Y, además, de cómo ese mismo contenido fue reelaborado por los usuarios de la red. Si ese contenido no es re-tuiteado, por ejemplo, queda en el mundo líquido de la Web, pero olvidado. Aquí docentes debemos ser críticos, aprender a mirar y analizar todo este contenido para en un segundo momento poder formar lectores críticos (Prieto Ramada, 2018) de esta masa infinita de discursos.

Otra aproximación que es importante considerar aquí, es el término de ficción digital. Compreendida como aquella literatura que no puede ser impresa porque es multimedia, participativa, interactiva, no es lineal y fundamentalmente no se lee en libros. Es importante enseñar a nuestros/as alumnos/as a leer una narrativa que no es un libro y, además, que sean capaces de interpretar la ficción digital en sus diferentes capas: texto, imagen y sonido (Ramada Prieto, 2018). Ahora bien, pensando en mi trayectoria docente: ¿cuánto he visto de narrativa digital? ¿Cómo realizar la trasposición didáctica de un contenido si no lo he experimentado? Cuando no soy una consumidora de tales narraciones.

Esta reflexión me lleva a meditar si esas narrativas están pensadas y elaboradas para un grupo etario

determinado en la cual mi generación queda marginada tanto por desconocimiento o porque no somos atraídos hacia ellas. ¿Seguiremos siendo parte de la cultura del libro impreso y del libro en pdf, o seremos atraídos hacia estas nuevas narrativas digitales? Seguramente el mercado debe incidir en que estos materiales estén destinados a la generación millennial y “Z”, y el descubrimiento de tales prácticas será por curiosidad por mi generación.

Asimismo, vale la pena pensar sobre el acceso a tales narraciones desde un punto de vista económico: ¿quiénes son efectivamente las/os que acceden a ellas?, ¿existe una brecha tecnológica?, ¿los dispositivos utilizados son de última generación?, ¿la conectividad es 3G, 4G o 5G? ¿la mayoría tiene wi-fi en sus domicilios? Creo que existe una disparidad en cuanto al acceso de las mismas sobre todo si pensamos en sociedades empobrecidas.

Por otro lado, creo necesario pensar cómo es mi trayectoria de escritura en mi rol de docente con respecto al uso de las nuevas tecnologías. El programa que más utilizó para la elaboración de los materiales didácticos para mis alumnos es el Word, que me permitió armar cuadernillos donde los aprendizajes son presentados de diferentes maneras, con el uso de diferentes tipografías, inclusión de imágenes, colores, infografías, etc. Tengo como objetivo realizar un material que sea atractivo visualmente para mis estudiantes, teniendo en cuenta que lo más importante es el saber. Tengo la sensación de que el contenido es el mismo, lo que se modifica es el cómo lo transmito a mis estudiantes y a través de qué soporte.

Antes del aislamiento era la herramienta que más utilizaba. Es necesario cruzar el puente hacia la utilización de más instrumentos provenientes de las nuevas tecnologías de información y comunicación ya que nuestros estudiantes leen de otra forma y que al no vincularnos con estas nuevas experiencias se producía un abismo que nos alejaba de la función principal de ser mediadores generando muchas veces frustración.

En el párrafo anterior dejo excluida a la escritura porque no visualizó en mis experiencias con los/as estudiantes nuevas formas de escritura por parte de ellos/as. Aquí subyace una nueva reflexión: para que ellos/as escriban utilizando herramientas digitales se necesita realizar una alfabetización digital, que aprendan a usarlas y experimenten con el arte de la escritura, teniendo en claro que el primero que debe capacitarse es el docente. Sin embargo, me surge otro interrogante: ¿qué es escribir para los/as alumnos/as de hoy? Es agarrar una lapicera o el teclado de una computadora o celular y plasmar sus ideas con una correcta ortografía, coherencia, cohesión, etc., o escribir hoy, se ha convertido en algo que puede combinar palabras con imágenes, sonido, movimiento construyendo múltiples significados. Es compleja la mirada.

Por causa del aislamiento preventivo y obligatorio muchos docentes transitamos ese puente hacia nuevas formas mediadas por las TICs. Las clases se sostuvieron a distancia. Y, como mencioné al principio, fue un cambio brusco para todos/as.

Transitar puentes del uso de TICs en pandemia

En mi caso, utilicé tres herramientas para comunicarme y enseñarles a mis estudiantes: WhatsApp, Meet y plataformas digitales. Quiero aclarar que las próximas reflexiones son fruto de mi experiencia, no deben ser consideradas como representativas de la mayoría de los/as docentes.

Todo el material proporcionado a los/as estudiantes fue elaborado en un formato digital. Muchos leyeron usando un celular o computadora, otros necesitaron imprimir ese material en formato papel porque en sus casas había solo un dispositivo o porque simplemente necesitaban leer en soporte de papel por costumbre. Así, pese a que las/os jóvenes leen en diferentes soportes, prima el uso del papel a la hora de estudiar. Por otro lado, dicho material didáctico fue realizado de tal manera que

el/la estudiante lo comprendiera sin la mediación presencial física del docente: ¿logramos cierta autonomía en ellos/as?

El uso de imágenes y color fue predominante en los materiales didácticos, utilización que nos lleva a pensar que en clases presenciales la mayoría de las/os estudiantes los fotocopian en blanco y negro, teniendo ahora una oportunidad de acceder a ellos con sus características propias y no mediadas por una impresora. Además, el uso de movimiento, colores, música, imágenes que no se puede volcar en el pizarrón verde y las tizas blancas. No creo que se opongan si no que se convierten en experiencias de aprendizaje distintas.

Clase por WhatsApp

Dar una clase por WhatsApp fue –y lo sigue siendo– todo un desafío porque debe ser pensada que sea seguida en forma sincrónica o diacrónica ya que no todos/as estaban conectados al mismo tiempo. Esta herramienta nos dio la posibilidad de poder usar vídeos o imágenes como disparadores de temas o refuerzo del material previamente enviado en formato PDF. Sin embargo, el tiempo de interacción no fue el mismo que la clase presencial porque –por ejemplo– el momento del saludo e inicio de la clase puede durar 30 minutos cuando estudiantes se ponen a responder con saludos, emoticones, preguntando o comentados aspectos personales, etc. Por ello, empecé a resaltar mis escritos en negrita o cursiva, o utilizar algún emoticón de profesor para poder destacar mi voz en ese cúmulo de más de 100 interacciones para poder mantener una cierta “autoridad” de ser escuchada. Y, además, pensando en aquel alumno/a que no sigue la clase sincrónicamente y que cuando se disponga a abrir el chat pueda seguir ese hilo de mensajes descubriendo por las pistas en negrita qué es lo importante. Ahora bien, en ocasiones, la lectura de mensajes en WhatsApp conlleva malas interpretaciones por la variedad de entonaciones asociadas que no está presente en este medio de comunicación.

Clases por Meet

Usar Meet fue una experiencia innovadora ya que pude presentar PowerPoint, Preeze, Jamboard, vídeos como materiales didácticos. En las escuelas públicas donde me desempeño hay un solo proyector para toda una escuela, por ende, seguía utilizando el pizarrón y los cuadernillos para dar clases presenciales. El uso de Meet me proporcionó poder realizar otras prácticas y utilizar herramientas más atractivas y acordes a nuestros sujetos de aprendizaje.

Ahora bien, es importante resaltar que la mayoría de los/as estudiantes apagaban sus cámaras y me sigo preguntando por qué. Muchas pueden ser las causas: resguardar su intimidad, hacer que estoy “pero no estoy”, timidez de cómo es mi reflejo constante en una cámara como si fuera un espejo, cierta incomodidad, etc. Aquí vale la pena mencionar a Sibilia (2010) cuando dice que los sujetos actuales necesitan ser visibles para ser alguien, que construyen un yo visible a través de diferentes redes sociales. Tal vez ese yo visible funciona más en el ámbito social, pero en el ámbito escolar sucede todo lo contrario, los/as alumnos/as apagan sus cámaras no quieren ser vistos ni por su profesora ni por sus compañeros/as. La cámara apagada deja ciego al profesor porque perdemos la visibilidad de la comunicación no verbal de estudiantes que es fundamental para saber si están realizando una escucha activa o para detectar cuando no entienden, no sabemos qué está sucediendo en sus lugares.

Además, es importante mencionar que muchas clases eran vistas y escuchadas por la familia de estudiantes quiénes luego realizaban una retroalimentación de cómo había ido la clase. Y, aquí la familia cumplió un papel fundamental porque muchos padres o hermanos/as se convirtieron en mediadores del aprendizaje, rol que cumplía el docente en el aula presencial.

Clases por Plataforma Digital

Para usar la plataforma digital proporcionada por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de

Mendoza² tuvo que aprender a emplearla a través de una capacitación, y de la curiosidad de clickear y navegar para descubrir nuevas herramientas. Su acceso es gratuito para todos y todas, pero depende del lugar de conexión la velocidad de navegación o su modelo de celular. Esta herramienta nos permite cargar imágenes, vídeos, archivos en Word y pdf. Sin embargo, para que fuera efectiva tuvimos que realizar capacitaciones virtuales para alumnos/as y padres, fue una tarea difícil y muchos/as no pudieron acceder para realizarlas.

Tránsito por puentes, escritura y lectura digital

En la actualidad todas estas herramientas digitales (WhatsApp, Meet y plataforma) conviven a la hora de enseñar. Han dejado una marca que parece extenderse hacia el futuro. Sin embargo, algo quedó claro: el vínculo interpersonal y presencial del docente con el/la alumno/a es irremplazable en contextos donde la brecha tecnológica queda a la vista y muchas veces reforzado por los aprendizajes que quedan pendientes. Como señala Brito (2011), la provisión de los soportes tecnológicos es la primera arista para reducir esa brecha y no sólo es una preocupación de los gobiernos lograr la alfabetización sino también encauzar la alfabetización digital para reducir las desigualdades. El contexto de pandemia puso en primer plano este tema en la agenda.

De cualquier modo, usar nuevas herramientas digitales no son suficientes para que los alumnos/as aprendan a leer y a escribir mejor. O para que los/as docentes creen espacios de aprendizaje óptimos para tales prácticas sociales. Hay un cierto embeleso o fascinación con las nuevas tecnologías. Y estamos como apurados en introducirlas... ¡Escribir un blog para ser innovadores!... Antes es necesario pensar si estas

² Plataforma responde al programa Escuela Digital Mendoza, Aprendamos Juntos, de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza.

herramientas derivan en éxito o en mejora de las prácticas de lectura y escritura, o no. Considero que no es suficiente con introducirlas. Debemos reflexionar cómo y a través de qué consignas y propuestas didáctica invitamos a nuestros estudiantes a estos quehaceres.

Por otro lado, en la enseñanza de la lectura suelen escucharse con frecuencia ciertas expresiones: “los jóvenes no leen”, “leen, pero no comprenden”, “la enseñanza de la lectura es sólo ámbito del espacio curricular de lengua y literatura” y “los/as estudiantes no leen literatura”.

Ciertamente muchos estudiantes no leerán libros en papel, pero son asiduos lectores digitales, conocen plataformas dedicadas a la lectura como la app Leemur, entre otras. En la web hay facilitadores virtuales sobre todo en YouTube con los famosos booktubers, jóvenes que tienen miles de seguidores en las redes y transmiten el amor por la literatura. La pregunta es: ¿Qué tiene ese booktuber que no tenga yo como docente? Además, es importante recalcar que porque no lean libros no significa que no lean, todo el tiempo están leyendo diferentes textos en diferentes soportes como por ejemplo un WhatsApp, una red social, etc.

Es importante sumar la voz de Solé (2017) quién señala que leemos mucho, pero con finalidades distintas, que no es lo mismo leer por placer, por curiosidad, para obtener información, para comunicarnos, etc. Ahora bien, es importante saber qué tipo de lector tiene que formar la escuela, uno que sólo use la lectura en su función ejecutiva (alfabetización), un lector que use la lectura en de modo instrumental como medio para obtener información o un lector que realice operaciones epistémicas.

Comprensión lectora ¿quién se hace cargo?

Respecto a la expresión corriente “leen pero no comprende” coincido con Finocchio (2011) que señala que hay que desplazar la responsabilidad y el déficit de los/as alumnos/as y poner foco en las discusiones y acción desde

distintos ámbitos y escalas (políticos, pedagógicos, escolares, etc). Sobre todo, en el rol del docente, y no sólo el del área de Lengua y Comunicación, sino también que es una práctica que atraviesa y es transversal a todas las áreas. Dejar de pensar que ocupación de enseñar a leer y escribir es sólo patrimonio de estas áreas y que la centralidad de otros espacios curriculares es ocuparse en sus saberes dando por hecho la lecto-escritura (Gaspar, 2011). Todos/as los/as profesores/as ofrecen a sus estudiantes textos para que lean y comprendan, sería pertinente preguntarse cómo el docente que no es de lengua logra la mediación del material escrito para guiarlos y lograr la comprensión (Finocchio, 2010). Sería relevante pensar si los/as docentes de las diferentes áreas curriculares son formados en este sentido y si son conscientes que son parte fundamental de lograr que los/as estudiantes logren la comprensión lectora.

En una de las escuelas que trabajó íbamos a realizar una capacitación sobre comprensión lectora para que los docentes de otras disciplinas aprendieran a armar sus guías con los textos. Pero el proyecto que nunca se concretó. Debería existir un plan de capacitación permanente con respecto a esta temática. En ello se juegan las políticas públicas en la generación de este tipo de acciones que interpela desde qué modelos pedagógicos propiciarlos y que –además- hagan uso de una variedad de soportes tecnológicos.

Sobre el arte de tejer y destejer alas en las prácticas de lectoescritura

Hasta aquí he intentado realizar un breve recorrido en el arte de tejer y destejer las prácticas escolares de lectura y escritura. Podemos visualizar que es un tema complejo, lleno de aristas: pedagógicas, vinculares, de tradiciones históricas, variedad de objetivos, contextos múltiples y específicos, soportes tecnológicos diferentes, entre otros.

En este artículo existe una reflexión más profunda sobre la práctica de la lectura siendo la escritura un hilo a

seguir explorando y profundizando, los cambios en relación a ella se suscitan de diversas maneras, desde el uso de un bolígrafo, celular o computadora (la acción ensimisma) hasta de pensar en su estructura, intención, coherencia, cohesión, ideas, ortografía, etc (el contenido) Sumado a ello tener en cuenta la influencia de las TICs en esta práctica social que la interpela al poder usar imágenes, colores, movimientos, donde el texto deja de ser algo fijo para convertirse en movimiento puro e infinito, ya que la mayoría no sólo somos escritores, sino también editores de nuestras producciones.

Por todo lo anterior, creo que es necesario parar la pelota para poder realizar reflexiones exhaustivas sobre estas prácticas y lograr una especie de revisionismo que nos permita evolucionar y mejorar nuestra experiencia para lograr que los/as estudiantes sean lectores críticos y autónomos, que no nos necesiten para poder lograr una comprensión óptima... y escritores que puedan expresarse correctamente en función de distintas intencionalidades. Por ello, me parece que el primer paso como docente es mirarse a uno mismo, reflexionar cómo realiza estas prácticas para luego poder mejorar estos procesos. Destejamos juntas/os para construir un quehacer que les dé a nuestras/os estudiantes alas para volar solas/os.

Bibliografía

- Brito, Ana María. (2011). Temas visibles y otros posibles para una agenda de la lectura y la escritura. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Chartier, Roger (2007) ¿La muerte del libro?. Orden del discurso y orden de los libros Co-herencia, vol. 4, núm. 7, Universidad EAFIT Medellín, Colombia
- Ferrer, Christian (2005). La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

- Finocchio, Ana María (2010). "Leer y escribir en la escuela". En Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Homo Sapiens-FLACSO.
- Gaspar, Michael (2011). La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área). En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Goncalves Vidal, Diana (2011). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Landow, George (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Edición en castellano. Barcelona. Editorial Paidós.
- Petit, Michelle. (2011). Al principio fue la experiencia lectora del Otro. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Ramada Prieto, Lucas; (2018). "Ficciones digitales para pequeños lectores de un mundo líquido". Conferencia dictada en el 20° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Feria del Libro 2018. Buenos Aires, Argentina.
En <https://www.youtube.com/watch?v=16EdN48XDsc> [fecha de consulta: agosto, 2019].
- Sibilia, Paula (2011). Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnologías, cuerpos y subjetividades. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Solé, Isabel (2017). "Leer, comprender y aprender". En [GETXOLINGUAE 2017](#). Competencia lectora: estrategias para su trabajo y evaluación en las aulas.

Interpelaciones ciberespaciales a la compleja relación entre educación/ comunicación en contextos de pandemia

Víctor Martín Elgueta

John Durnam Peters (2014), plantea que la comunicación con un alcance global tiene como punto de partida la expansión y conquista española sobre el territorio americano en el siglo XVI a través de los "discursos de la vida" del testimonio y confesión como forma literaria alentada por la inquisición. Por entonces emergieron como instituciones el Consejo de Indias y la Real Casa de Contrataciones que generaron bases de datos sobre el Mundo Español a través de mapas, catálogos, narraciones. Y la emergencia de nuevas identidades: pícaros, refugiados, vagabundos, viajeros. Y de nuevos oficios: escribanos, contadores, oidores, cosmógrafos, cronistas.

La alusión al proceso de institucionalización de la comunicación en los dominios españoles del siglo XVI nos ofrece una analogía sobre la institucionalización de las nuevas tecnologías de la información en el territorio educativo en pleno desarrollo de la pandemia COVID-19 a finales de 2021 que suscitan una serie de interrogantes:

- ¿Qué ocurre con las instituciones —en especial las educativas— con las nuevas tecnologías de la información en tiempos contemporáneos atravesados por la pandemia?
- ¿Qué territorios demarcan, transitan asiduamente o se presentan como espacios desconocidos?

- ¿Qué identidades proponen, qué nuevos oficios propician, qué ocurre con quienes se configuran como pioneras/os?
- ¿Y qué desafíos generan en la histórica relación entre los campos de la comunicación y de la educación?

Este artículo se propone ofrecer algunas respuestas a través del recorrido por tres etapas cuyos efectos afectan los periodos subsiguientes:

- 1º. La relación comunicación y educación hasta mediados de 1990 antes de la era digital y su impacto social. Finales s. XIX a finales siglo XX.
- 2º. Un intento de cartografía sobre el impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información previo a la pandemia. Finales siglo XX y comienzos XXI.
- 3º. Y los efectos de una presencialidad remota mediada por tecnologías digitales obligada por la pandemia a partir de 2020.

En cuanto al modo en que se construyó cada etapa podemos dar cuenta de tres formas diferentes. El primero, es una reseña del libro de Carbone (2004) que periodiza la relación entre comunicación y educación en Argentina desde finales del siglo XIX hasta finales del XX previo a la incidencia de las nuevas tecnologías de la información digitales. El segundo, es un “estado del arte” con un rastreo de algunas de las producciones contemporáneas (al 2019) sobre la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo. Y el tercero, es el análisis de 22 experiencias de residencias del profesorado de Comunicación Social sostenidas en forma remota durante la pandemia COVID -19 en el ciclo

lectivo 2020 a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Si bien los objetos de interrogación son muy diferentes (un libro, un amplio recorrido sobre producciones contemporáneas sobre las nuevas tecnologías de la información y su relación con la comunicación y la educación y el análisis de 22 experiencias docentes de residentes del profesorado de comunicación social durante 2020 en pandemia), la comparación nos permite anticipar cuáles han sido algunas de las novedades que se han abierto a la discusión sobre la relación entre el campo de la comunicación y la educación en el contexto de sostén remoto de las prácticas educativas mediadas por nuevas tecnologías de la información que exigió la pandemia en el ciclo lectivo 2020.

1° Relación Comunicación/Educación en Argentina hasta mitad de 1990. Finales siglo XIX a Finales siglo XX.



Graciela Carbone (2004) nos propone un esquema para pensar la relación entre la educación y la comunicación social en la historia en Argentina a través de una periodización dividida en cinco etapas: “Alta cultura versus cultura de masas” (fines siglo XIX a década de 1930); “Cautelosa actitud selectiva y pioneros” (Década de 1960); “Pensamiento Crítico Radical” (1° parte década 1970); “Proyecto Autoritario” (2° parte década 1970), y “Revisionismo durante la democracia” (década de 1980 y principios 1990).

En su propuesta deja sin análisis los efectos de las Nuevas Tecnologías de Comunicación que emergen desde la década de 1990 hasta nuestros días¹. Pese a ello,

¹ Para un análisis contemporáneo de la relación comunicación y educación (y en particular en Mendoza) podemos citar la producción de Castiglia y Martino (2015) que se avocan al estudio de la educación mediática en el nivel secundario en Mendoza. Y lo hacen en términos de política educativa, a partir de la sanción de la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual de 2009. Para ello reconstruyen históricamente la institucionalización de espacios curriculares de comunicación social en la provincia de 1998 a 2014 y la incidencia de: las teorías de comunicación de masas, semiótica y el desarrollo de la escuela mediática crítica. Luego analizan la preminencia en el aula de un abordaje del discurso periodístico y publicitario que analiza los intereses de los medios y su poder sin tematizar como contenidos la producción de audiencias segmentadas. Los medios quedan significados como productores de información y entrenamiento. Y desde esa perspectiva se propicia el “análisis de contenidos superficial”. Con dicha propuesta, las autoras plantean se pone a disposición una suerte de “glosario comunicacional” a través de una mediación didáctica que conceptualizan como de “aplicación/análisis de caso”. Por otro lado, señalan que suele tenerse mayor consideración por el producto comunicacional que por el proceso. Que consideran como una sobre valoración en la institución escolar de la producción de observables (programa de radio, audiovisual, periódico mural) que reproduce acríticamente formatos, géneros y guiños de los medios hegemónicos. Sin embargo, también señalan que aparecen otras experiencias vinculadas a prácticas de intervención de la educación popular y organizaciones sociales que rebasan a los medios en la producción comunicacional que se desarrolla en algunas experiencias. En función de este repertorio conceptual, indagan las representaciones que tienen profesores de comunicación social en ejercicio en el sistema educativo

vale la pena resumir su trabajo de periodización como punto de partida para avanzar en un intento de demarcación (entre otros posibles) de la relación entre comunicación y educación en los tiempos contemporáneos pre e inter pandemia COVID 19.

1. “Alta cultura versus cultura de masas” (fines siglo XIX a década de 1930)

En este periodo tienen un desarrollo particular los periódicos, radios y cine con sus aportes sustantivos a la

mendocino. En continuidad con esta línea de investigación, Martino (2017) analiza las representaciones docentes sobre la enseñanza de la comunicación en un estudio realizado entre 2014 y 2016 mediante 5 entrevistas en profundidad y 8 previas de carácter exploratorio. Entrevistados que no tenían en su repertorio vocacional dedicarse a la docencia, sino que optaron por la misma como salida y necesidad laboral. La autora señala que una representación común fue la de “formación espectadores críticos”

En otra línea de investigación (propia de nuestro equipo de cátedra publicado como informe final de investigación), Elgueta, Mercado, Barrios y Ponce (2017), analizaron más de 120 prácticas de residencias acontecidas entre 2006 y 2017. Con el uso de la noción de campo de conocimientos en transposición didáctica (CCeTD), describieron y caracterizaron 5: a) CCeTD disciplinar teoría y análisis comunicacional; b) CCeTD disciplinar comunicación organizacional y/o comunitaria; c) CCeTD disciplinar producción audiovisual y d) CCeTD problemáticas u objetos de práctica social y/o educativa. Y en las que se advirtió un predominio del CCeTD disciplinar teoría y análisis comunicacional. Y, en el análisis de las 120 prácticas pudieron determinar cinco modelizaciones pedagógicas diferentes. I) Huida de la experiencia: en lugar de describir se sustituye el análisis de la experiencia y de los materiales documentados por un juicio de valor; II) Modelo de las 4E: exposición, ejemplificación, ejercitación y evaluación ; III) Situacional analítica: complejiza modelo de las 4E enfatizando el análisis de una situación real o ficticia con el propósito de analizar un contenido comunicacional; IV) Situacional Productiva: como el anterior pero el énfasis está puesto en la producción de un contenido comunicacional, y V) Orientado a la Producción: se diseña y ejecuta una situación de intervención en escenarios reales a partir de los aportes de la comunicación social (predominantemente comunitaria). La modelización pedagógica predominante es la del Modelo de las 4E en la que parece incidir ciertas modelizaciones didácticas propias de la enseñanza de la Lengua.

cultura de su época. Y que generan nuevos contenidos y lenguajes que encuentran apego en los receptores. En ese contexto aparece una referencia a una “sociedad de masas” vinculada a fenómenos como el nazismo y fascismo que ofreció como tema de debate: el uso de los medios de comunicación en la configuración de la relación del líder con las masas.

Carbone (2004) señala tres referentes que marcan la agenda de debates de la época.

1). El filósofo *Ortega y Gasset* ofrece aportes para concebir al intelectual como una minoría de vanguardia en oposición a las muchedumbres o masa social. El autor propone un juicio escéptico sobre el valor cultural y el poder de irradiación de las masas ya que la sociedad de masas desplaza la concreción más alta de la voluntad de convivencia política de la democracia liberal.

2). *Pail Lazarsfeld* y *Robert Merton*, desde una perspectiva sociológica, plantean un interés por “elevar” el gusto de las masas mejorando sus productos de arte.

3) Y *Dwight Mac Donald* considera que la cultura de masas inicia con la revolución industrial (antes de la cual convivía la Alta Cultura y la Cultura Popular). La cultura de masas es producto de los técnicos al servicio de los hombres de negocios y que no tienen ni la posibilidad de ser buena.

En este escenario, la educación se concibe en términos de transmisión del patrimonio cultural heredado asociado a los valores de la Alta Cultura. Se asienta sobre la cultura del libro entendida como garantía de perdurabilidad y la cultura de masas es concebida como cultura abyecta.

II. “Cautelosa actitud selectiva y pioneros” (Década de 1960)

Es una década de modernización vinculada a la Guerra Fría donde el consumo de bienes materiales y simbólicos atraviesan las prácticas cotidianas y escolares. Aparece una preocupación por los efectos de los medios de comunicación sobre la vida de los jóvenes ante la expansión de la televisión y la adopción de un criterio de homogenización de las audiencias en función del entretenimiento y uso de la persuasión. La autora hace referencia a tres grandes aportes:

1). *Heriberto Muraro* caracteriza la época por la adopción de modelos lineales de comunicación basados en un enfoque persuasivo que omitía al emisor. El autor jerarquizaba el análisis de las “actitudes” (disposición hacia) y los “efectos” (de los mensajes en las conductas de los receptores). Emergen investigaciones del análisis de las complejidades de los contextos donde operan los medios.

2). *José Bullaude, Lidia Penschasky de Bosch y Lidia Fornassari de Menegazzo* realizan estudios desde una perspectiva piagetiana (particularmente en Nivel Inicial) con el fin de integrar aportes de la comunicación audiovisual y la enseñanza experimental conductista. Bullaude funda la audiovisualología.

3). Y *Marshall Mc Luhan* plantea en 1969 la metáfora de Aldea Global e introduce las nociones de Era de Gutenberg y la Era Mc Luhan diferenciadas por el uso de la imprenta y de las nuevas tecnologías de la década de 1960.

El campo educativo adopta una actitud de estimar, aceptar, adoptar, filtrar o impedir la entrada de los medios de comunicación en las escuelas. Se integra a los medios a través de mensajes con lenguaje escolar en la audiencia abierta, pero con un resultado de baja jerarquización y apatía del público. El desarrollismo educativo toma estas

herramientas comunicacionales en las propuestas de educación no formal y en el planeamiento educativo.

III: "Pensamiento Crítico Radical" (1° parte década 1970)

Es una época de denuncia a las instituciones que regulaban las sociedades en tanto reproductoras del orden impuesto. Entre ellas: las escuelas y los medios de comunicación. Donde se expresaban el poder ejercido por los sectores dominantes con el propósito de reproducir cultura, contenidos y gustos de la clase dominante. El pensamiento radical emerge como una confrontación abierta entre las prácticas y los teóricos integrados al sistema que incidieron tanto en el campo de la comunicación como en el de la educación. Carbone (2004) propone cuatro hitos:

1). *Ariel Dorfman* y *Armand Matteart* estudiaron las prácticas insertas en el socialismo chileno en torno a la dependencia cultural y la imposición ideológica de los medios. Introdujeron un análisis semiótico de los mensajes con un propósito militante de "devolver el habla al pueblo". Y ello, tanto en la organización, producción y participación de los mensajes. Así, consideraron como requisito entender la comunicación masiva en la complejidad de contexto cultural.

2).- En ese escenario *Umberto Eco* ofreció las nociones de apocalípticos e integrados para explicar la vinculación de la sociedad con los medios.

3).- Aportes de este periodo de *Heriberto Muraro* iniciaron un debate sobre propiedad y administración de los medios de comunicación.

4). *Carlos Ulanovsky* y *Silvina Wager* introducen la necesidad de propiciar una política nacional y popular para los medios de comunicación.

El pensamiento crítico radical introdujo una descalificación de la escuela, aspecto que se intensificó

con la incidencia de las dictaduras militares a partir de las cuales se analizó cómo éstas adoptaron un modelo tradicional, conservador y autoritario de la ideología hegemónica. Lo que propició, incluso, el movimiento de la desescolarización que tenía una confianza “ingenua” sobre el papel de los medios de comunicación en la transmisión de los contenidos que estaban depositados como tarea en la escuela.

IV. “Proyecto Autoritario” (2° parte década 1970)

Durante la dictadura se impuso un modelo jerárquico en las organizaciones de la sociedad donde las direcciones estaban a cargo de personal militar o personal civil afines a los gobiernos de facto. Acontece cuando se produjo un avance de la televisión color y la inclusión de equipamiento en las escuelas. En el campo de la comunicación, la preocupación estuvo centrada en los aspectos técnicos de las nuevas tecnologías de la época.

Se propuso una educación a distancia desde un modelo neo-conductista que retomaba un modelo lineal: mensaje transmitido igual a mensaje recibido. Y que tenía como premisa: contenido generado en producción central y distribuido a un conjunto aislado sin interacción.

En este contexto las experiencias de educación popular que pudieron permanecer lo hicieron riesgosamente y muchas fueron suprimidas, censuradas, perseguidas y/o reprimidas autoritariamente. En el campo educativo hubo una yuxtaposición de criterios eficientistas de modernización tecnológica y de reafirmación de valores conservadores que se propusieron abolir el pensamiento crítico radical. El planeamiento autoritario eliminó el debate por la diversidad y la historicidad de la escuela.

V. “Revisionismo durante la democracia” (década de 1980 y principios 1990)

La transición democrática generó un marco para la recuperación y difusión de la educación popular. Carbone (2004) señala tres grandes aportes:

1). Comunicación participativa propuesta por *Francisco Gutiérrez* cuyos propósitos giraban en torno a la dialogicidad y la criticidad en busca de una participación democrática en todas las esferas de lo social: producción, propiedad, decisiones y gestión educativa. Donde los protagonistas son los grupos populares y la problematización se genera grupalmente desde la realidad.

2). *Mario Kaplún* señaló que los medios son vehículos comunicadores al servicio de los contenidos y metodologías de trabajo. Por ello enfatizó la necesidad de experimentar con los pequeños medios en círculos reducidos para provocar el intercambio grupal. Experiencias animadas por educadores.

3). *Martín Barbero* enriqueció la noción de “lo popular” analizando lo que les pasa popularmente a las masas en términos de: producción de masas, análisis de los consumos culturales, su mestizaje y su complejidad.

En el campo educativo se genera un replanteo de la relación entre educación y la comunicación alternativa. Con ello aparece una recuperación en la educación formal de los planteos de la pedagogía crítica en términos de una política educativa para América Latina que da lugar al reformismo pedagógico. Se genera, a la vez, un replanteo del análisis del conocimiento por parte de todos los sectores de la sociedad en términos de acceso y el valor de lo popular.

La periodización de Carbone (2004) no pretende agotar todos los aportes y planteos sobre la relación entre comunicación y educación en Argentina, sólo trazar un

esquema que sirva como punto de partida para su problematización².

2°. Impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información previo a la pandemia. Finales siglo XX y comienzos XXI.



Para abordar la complejidad contemporánea previo a la pandemia sobre la relación entre comunicación y educación ofrecemos a continuación un recorrido posible –entre otros- sobre algunos rasgos con los que aparecen algunos escenarios contemporáneos en los que se entretajan nuevos modos de socialización, construcción de identidades, prácticas sociales y la construcción de objetos culturales... que inciden en los modos de pensar las prácticas educativas, y entre ellas, las prácticas escolares.

² Entre ellos, en el último periodo podría ampliarse la incidencia de las políticas en la introducción y uso de las TICs como el programa de Conectar Igualdad y la producción de contenidos escolares a ello vinculado que ha sido ampliamente estudiado por diversos autores (Martínez, S. L., Marotias, A., & Amado, S. 2012; Zanotti, A & Arana, A 2015; Fontdevila, P, 2011; Benítez Larghi, S, Lemus, M & Welschinger Lascano, N, 2014; entre muchos otros).

Con este propósito se propone un itinerario en torno a la producción académica sobre diez tópicos cuyo esquema ofrecimos antes.

1°. Modernidad, globalización, cibercultura e Internet:

Bautista López (2008) representa una posición que caracteriza la globalización como un mundo industrializado o sociedad de consumo que ha configurado como mercancía a los objetos, personas e ideas. Y en tanto tales, su valor se restringe al del intercambio, la utilidad y su posibilidad de ser tasado.

Desde una perspectiva más compleja, *Arjun Appadurai* (1999, 2001, 2016) postula que la modernidad tiene que ser entendida como una pretensión de sincronizar “relojes históricos” de sociedades tradicionales y modernas. Pero que dicha pretensión está desbordada. Y ello, porque los medios masivos electrónicos ofrecen nuevos recursos para la construcción de una imagen de uno mismo y del mundo que tienden a cuestionar, subvertir o transformar formas expresivas vigentes o dominantes en contextos particulares. Lo que puede observarse en el modo en que sectores de la población migrantes usan los medios electrónicos para dar un nuevo giro al ambiente social y global utilizando estos recursos para experimentar una construcción de identidad e imagen personal vinculado a sus lugares de origen como proyecto social cotidiano experimentado en el día a día en los lugares donde arriban y arraigan. Aspecto que vuelve inestable la producción de subjetividades modernas ante la experiencia de “imágenes en movimiento” que tiene como protagonistas a espectadores desterritorializados que generan escenas de esferas públicas de diásporas. En otras palabras, vuelven cotidianas escenas de sus países de origen en los países que los acogen. Y con ello, individuos y grupos buscan anexar lo global a sus propias

prácticas de lo moderno, y por ello mismo, ni las imágenes ni los espectadores calzan en circuitos y audiencias fácilmente identificables como circunscriptos a espacios nacionales, regionales o locales. En la experiencia de migración, la vivencia de la diáspora (sea por esperanza, terror o por desesperación) involucra un “trabajo de la imaginación” que produce “mitografías” que se convierten en estatutos fundacionales de nuevos proyectos sociales. En consecuencia, la experiencia de migración contrapone un mundo de estructuras, organizaciones y formas sociales estables con un mundo de flujos con distintos objetos en movimiento: ideas, personas, bienes, imágenes, tecnologías y técnicas. Y la relación entre ese mundo estable y el de flujos genera una disyunción que interpela a cada individuo y grupo estableciendo un juicio de sus propias condiciones de vida en términos de bienestar, equidad, sufrimiento, justicia y gobierno adecuado (“trabajo de la imaginación”).

Otras investigaciones, como las de *Vilches Román* (2003), a partir de la caracterización de la sociedad actual como sociedad de la información, insisten en el análisis de las sociedades modernas en términos de creciente brechas digitales poniendo en el eje de sus estudios el acceso de los distintos sectores de la población de la prestación del servicio de Internet.

Piscitelli (2017) analiza los rasgos de los nativos digitales y del modo cómo aquellos que no lo son producen su migración digital (fenómeno en expansión). Por ello, en el análisis no es suficiente detenerse en la convergencia tecnológica, sino que es necesario estudiar la brecha alfabeto-generacional. Abordaje que puede ofrecer algunas pistas para entender qué pasa con la educación y la cultura digital.

2°. Identidad e imagen digital

Ardèvol, Nuñez & Vayreda (2004) y *Ardèvol & Gómez Cruz (2012)* analizan cómo el auto-retrato es una práctica extendida en Internet. Así, las fotos de redes sociales suelen ser una forma de presentación en contextos de interacción, pero también como una práctica lúdica, creativa y reflexiva sobre sí mismos, su cuerpo y la identidad personal. En consecuencia, para algunos, el auto-retrato tiene que ser leído en términos de control y auto empoderamiento; mientras que, para otros, puede ser leído en términos de una práctica terapéutica del yo. Sin embargo, en todos los casos, la práctica de auto-retrato personal a través de Internet tiene que ser leído como una práctica pública que se configura como una nueva forma de presentación personal. Así, la identidad personal requiere un trabajo performativo de modo relacional. Estos autores acceden al estudio de la temática en chat, foros de discusión y sitios Web de contactos y se preguntan: ¿cuál es la relación que establece la persona con sus imágenes en y a través de las tecnologías digitales? Y ello a partir de la certeza de que la telefonía móvil ha convertido todo en fotografiable tanto en el contexto de la producción como en el de la circulación y exhibición. Y con ello, se ha generado la emergencia de una identidad Online o virtual que requiere ser leído en términos de acción social que pone en evidencia estrategias culturales tanto de representación como de simulación. Aspecto que vuelve como objeto de interés el uso de los elementos sociotécnicos o la captación de los efectos que se esperan conseguir con cada actuación.

Gómez Cruz (2012) señala que la fotografía como objeto de estudio requiere ser abordado más allá de su carácter represetacional/semiótico para avanzar en el uso de las tecnologías. Y esto refiere, al análisis de la red

sociotécnica que se visibiliza en las prácticas: rasgo estético, social y uso de apps (programas de edición).

Serrano Puche (2012) enfatiza cómo las redes sociales digitales son espacios de interacción y comunicación interpersonal donde se expresa la identidad de los usuarios en términos de una comunicación mediada por la tecnología que requiere plantear el interrogante: ¿cómo se presenta el “yo” en las redes sociales?

3°. Celulares:

Balestrini (2010) analiza cómo a partir de 1980 las cámaras de video invaden el escenario familiar incitando una apertura al aficionado, activista y disidente. Cámaras de video que se introducen en los celulares a partir de 1991 a través del video digital que tiene una fuerte incidencia en el campo de las artes y representación visual. Uno de los rasgos de esta producción es el bajo presupuesto y un estilo intimista en el que la calidad técnica y virtuosismo de la imagen pasan a un segundo plano ya que el foco se coloca en el uso de dispositivos alternativos. Y con ello, también, la exploración de otros dispositivos de consumo y difusión. En este marco, en el siglo XXI, para la autora el celular es la tecnología under de la década de 1980. Así, en 2009, se contabilizan 4.600 millones de líneas activas en el mundo mientras se cuentan 6.700 millones de habitantes en el planeta. Fenómeno incentivado por una facilidad de uso y bajo costo que permite una inclusión en la cultura digital y el acceso a la creación de representaciones visuales. El celular se transforma en la tecnología ideal para reducir la brecha de conectividad y con ello el uso para filmar audiovisuales es resignificado en función del dispositivo que ha experimentado una evolución de funcionalidades: producción, publicación, distribución y consumo de mensajes audiovisuales. Se han generado redes de cooperación recíproca insertando las

producciones en la red y convirtiéndola en patrimonio público a partir de la creación de nuevos géneros, estilos, temas y tendencias: remakes, videos virales, bloopers caseros, clip y distintos procesos de reproducción. Por lo tanto, se ha ampliado el espectro audiovisual en los tiempos posWeb (redes sociales, canales de videos online) y una estética low-fi que toma formatos precedentes del *cine o que incursiona en nuevos microformatos. Entre ellos el celumetrage.*

Tapias Hernández (2014) publica algunas experiencias desarrolladas con jóvenes en Colombia atravesados por problemáticas de cooptación del narcotráfico a través de la producción de celumetrages a través de circuitos de formación en producción audiovisual. Las producciones configuran una colección en la que los jóvenes son partícipes y productores a partir de un cuestionamiento a los entornos sociales de procedencia introduciendo una nueva concepción o modelo de realizadores audiovisuales a partir del uso de los celulares.

Balestini & Kuklinsky (2010) analizan algunos formatos de uso de los celulares en el campo educativo (Mobile Open Education) en plataformas colaborativas en aulas de educación universitaria. Para ello analizan los modelos Uno a Muchos por Internet bajo acceso libre donde no se da una interacción real entre productores y usuarios (públicos descargan unidireccionalmente). O los modelos de abajo hacia arriba donde hay un acceso libre de producción y difusión en donde no se ponen barreras en la gestión de contenidos.

Valhuerdi Cabeza (2017) analiza el uso del celular en la universidad cubana a través del modelo m-learning, y en particular en la formación pregrado.

Algunas publicaciones en revistas digitales compilan experiencias sobre el uso de celulares en el campo educativo en función de: posibilidades tecnológicas de los

celulares, relato de experiencias educativas o desarrollos en distintas disciplinas³. Sin embargo, pese a la difusión de las posibilidades educativas de los celulares en el campo educativo, su penetración en las prácticas escolares sigue siendo debatido, controvertido y –en ocasiones- resistido antes de la pandemia COVID 19.

4°. Youtube

Bañuelos (2009) describe que Youtube fue fundado en 2005 y comprado por Google al año siguiente y que mantiene acuerdos comerciales con las empresas: CBS, BBC, Universal Music Group, Sony Music Group, Warner Music Group, NBA, The Sundance Channel. Su propósito es compartir y acceder a videos originales en todo el mundo a través de la Web. Y para ello, permite subir y compartir videos mediante Internet, sitios Web, celulares, correos electrónicos y blogs de temáticas variadas: personales, hobbies, escolares, académicos, sucesos de actualidad, tutoriales, etc.

Bañuelos analiza las funciones semiótica y espectacular de Youtube desde los aportes de la semiótica-pragmática y la teoría del espectáculo⁴ y concluye con una caracterización de YouTube de cinco rasgos:

³ **Revista Iberoamericana de Tecnologías del/da Aprendizaje/Aprendizagem** es una de ellas que puede consultarse artículos desde 2013 a la fecha online . El análisis de sus publicaciones ofrecería un panorama de lo antedicho pero excede el propósito de este artículo:

<http://rita.det.uvigo.es/VAEPRITA/index.php?content=Inicio&idiom=Es>

⁴ Donde la función semiótica puede ser definida en la relación expresión/contenido, mientras la función espectacular en relación escena/público (donde la escena es una interface virtual). Para el autor, YouTube permite una interacción diferida y en tiempo real (chat) que es definida en términos de interacción cuasi mediática.

- 1) es una matriz interactiva mixta del espectáculo, basada en la interacción, el compartir, la socialización virtual, en donde autor y lector tienen las mismas oportunidades de interactuar bajo las reglas de uso de los administradores del sitio;
- 2) reproduce las principales cualidades de la sociedad del espectáculo propio de la industria cultura capitalista basado en la estrategia de la “autoproducción”, limitada por la lógica del mercado y el plan de negocios del sitio (entre ellos los límites a la autoproducción);
- 3) promesa de memoria visual interactiva: los usuarios buscan en una perpetuidad asentada en la memoria digital y el ciberespacio, con la “promesa de eternidad” y la de “ser vistos” por otros;
- 4) la verdad en YouTube es la verdad de lo espectacular, y
- 5) las posibilidades interactivas pueden crecer si se aleja de una lógica de mercado y se abre a una auténtica socialización dialógica y de carácter humanista.

De Cicco (2008), con un tono más anecdótico, narra cómo la primera publicación de YouTube en abril de 2005 se debió a la frustración que experimentaron Steve Chen, Chad Hurley y Jawed Karim al intentar enviar por correo electrónico un video sobre una fiesta en la que habían participado dos de ellos. Situación que los llevó a inventar la aplicación. Hacia 2008, algunos estudios establecieron que se publicaron en YouTube 200.000 videos por día (13 horas de video por minuto). En cuanto a definiciones, el autor retoma la de YouTube como “televisión paralela que se desarrolla sin control” y destaca el hecho de que se

prioriza la accesibilidad a la calidad de los videos con el propósito de poder visualizarlos, reproducirlos, producirlos a través de los celulares. Este rasgo permite que en el material conviva: videos domésticos, políticos, fragmentos de películas y series, material periodístico de distinta naturaleza, bloopers, clases universitarias, eventos deportivos, material militar de distinta índole, comunicados terroristas, videos confesiones, suicidios, dibujos animados, cortos, ecografías y estudios médicos, entre muchas otras opciones convirtiendo a YouTube en un archivo histórico y cultural que el autor denomina “archivo audiovisual de la memoria colectiva”.

Gallardo Camacho (2013) estudió de qué modo se comportan los usuarios en YouTube en España y cuál es la reacción de la televisión tradicional ante ello. En su abordaje enfatiza el modo en que la posibilidad de interacción entre Facebook, YouTube, Twitter y otras aplicaciones ha permitido una expansión de cada una de ellas en forma colaborativa. En consecuencia, la televisión tradicional se ha visto obligada a trasladar su influencia y poder a Internet, pero con dos estrategias diferentes: están las que han hecho alianza con las redes sociales permitiendo su difusión y reproducción y aquellas otras que entablan batallas legales para impedirlo. Lo que pone en evidencia una tensión respecto al gobierno del mercado de los videos y lleva a que YouTube tenga una estrategia de alianza con las productoras de contenidos. Esta disputa ha puesto de manifiesto tres aspectos relevantes: que Internet no es tan democrático como suele pensarse, que los usuarios se enfrentan contra condicionantes que muchas veces son imperceptibles y que la producción audiovisual lineal propia de la televisión tradicional parece estar asegurada por mucho tiempo más. Sin embargo, la “espontaneidad de las masas” sigue siendo un valor de Internet donde el comportamiento del consumidor no es

controlable y en este factor parece depositarse la preocupación de algunos estados, medios hegemónicos y productoras de contenidos audiovisuales y televisivos tradicionales.

Murolo (2010) realiza estudios sobre YouTube en Argentina utilizando los marcos teóricos para el análisis de Mass Media como la televisión en torno a la producción de contenidos de entretenimiento: comunicación versus información. Analiza también la relación de YouTube con las productoras de contenidos audiovisuales y televisivas del mercado capitalista definiendo la pretensión democrática en términos de “democracia retórica”. En ese marco, el autor se pregunta a quién convoca como usuarios en su potencial como cambio social. A lo que responde: a los usuarios –público reducido- que cuentan con: “acceso, hardwares, softwares, servidores y saberes”. Este hecho genera la falacia de que estamos en la “Era de la democracia” sosteniendo que la participación puede restringirse a un simple clickeo en un comentario o adhesión a convocatorias sociales.

Estudios posteriores, *Muralo & Lacorte* (2015) analizaron el proceso de transición de los bloopers a los youtubers en la cultura digital. Coinciden con *Gallardo Camacho* al concebir a YouTube como una filmoteca que ayuda a la memoria de una duda cotidiana propio de una cultura de la imagen que tiene más de un siglo de audiovisual, cine, televisión y video. Y que está inserto en una cultura global que ha educado su mirada para mirar y leer este tipo de materiales más allá de una reducción de los sujetos de la comunicación como meros receptores. Así, el decodificador de mensajes es a su vez productor en el escenario de Internet, telefonía móvil y videojuegos. YouTube se vuelve entonces no sólo filmoteca sino un espacio de experimentación de los más diversos relatos de amateurs. En consecuencia, por más que una empresa se

lleve dividendos de los relatos que publiquen los usuarios, YouTube aporta un escenario para el surgimiento de nuevas formas de contar y de contarnos. En este contexto, los youtubers constituyen una nueva generación de “famosos” que tiene cuatro rasgos:

- 1) ser famoso no requiere necesariamente “pasar por la televisión”,
- 2) la producción suele ser sencilla y una apuesta autodidacta,
- 3) nutren a las productoras de contenidos tradicionales y
- 4) no se concentran en las grandes metrópolis o capitales de los países (en Argentina en CABA).

En ese marco, la producción de bloopers (breve y efectivos de la producción amateur) va dando paso a formas de producción más sofisticadas de los youtubers con transformaciones estéticas, estilísticas y de formato que no detiene su avance y muestra a un sujeto de la comunicación que se apropia de las herramientas disponibles y desde ahí produce sus propios modos de decir.

Reguillo (2012) estudia los modos en que las culturas juveniles utilizan las redes sociales y los medios digitales en la exploración de transformaciones culturales y usos tecnológicos en torno a la música. Así, establece dos núcleos centrales de las culturas juveniles musicales en el ciberespacio:

- 1) la velocidad: en términos de acceso inmediato, la novedad y la levedad (no requiere soportes sofisticados) y
- 2) socialidad: aprendizaje de pares y por interacción propiciada en interfase.

En este marco, la interface aparece tanto en el uso de Facebook/Youtube que incide en una construcción biográfica de lo social de los jóvenes. Y con ello, la tecnología, se vuelve un marcador en las identidades de los jóvenes que opera como: conectores, prótesis, plataforma, catapultas y experiencia cotidiana de interacción con el mundo. Por lo tanto, la tecnología es utilizada tanto para afirmar sus pactos con la sociedad de consumo, como para marcar sus diferencias y críticas a dicha sociedad.

5°. Facebook

López & Ciuffoli (2012), indican que Facebook está en transformación permanente y con ello lo consideran un “mutante digital” que ha pasado de ser una red social a un entramado digital⁵. Integra una plataforma de publicación personal con otras herramientas y aplicaciones permitiendo la integración de contenidos de distintos formatos y procedencia. En 2011, 1 de cada 10 personal del planeta accedieron a Facebook y en Argentina registró una penetración en la población del 42% (porcentaje por encima de EEUU y Europa). En el mismo año, nuestro país se ubicó en el 3° puesto del tiempo empleado diariamente por usuario (10 horas ante un promedio de 5,4 a nivel mundial). Desde otro ángulo, a la radio le llevó 38 años tener una audiencia de 50 millones, 23 a la televisión y 4 a Internet; en cambio, a Facebook le llevó 9 meses alcanzar los 100 millones en 2006.

⁵ Las autoras señalan cuatro etapas de Facebook. 2004-2006 Red Universitaria. 2006-2007 Red Pública. 2008-2010 Red Masiva Abierta. 2010-2011 Hacia una Web Social y personalizada.

En el campo educativo, *López & Ciuffoli* (2012)⁶, mencionan el uso de los grupos de Facebook como aula virtual, como medio comunicacional y como plataforma de e-learning entre alumnos y docentes. Citan al “Proyecto Facebook” en la institución universitaria compilado por *Adaime, Binder & Piscitrelli* (2010) a partir de la experiencia desarrollada en 2009 en la cátedra de “Introducción a la informática, la telemática y el procesamiento de datos” de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la UBA. Sin embargo, las autoras señalan que las instituciones escolares y los sistemas educativos tienen aún pendiente un debate sobre el uso de Facebook en el escenario escolar y áulico.

Otros trabajos como el de *Vilches Quesada* (2014) analizan su utilización en el campo educativo de Facebook como entornos educativos (en este caso en Costa Rica en la enseñanza de las matemáticas).

Los trabajos de *Cerd & Planas* (2011) analizan experiencia Web2learn en el contexto del master universitario de Tecnología de la Información y la Comunicación de la Universidad Oberta de Catalunya. Ambos, son expresión de sólo una pequeña muestra de la proliferación de este tipo de relevamientos⁷.

⁶ No queda fuera del análisis de las autoras Facebook como “Gran bazar” y termómetro social. Y el análisis de Facebook en el campo educativo es restringido. Por otro lado, dada la fecha de la publicación del libro (2012), queda sin ser abordado otros aspectos de Facebook más contemporáneos como el uso de inteligencia militar y geopolítico (su incidencia en la vigilancia de la población usuaria de Facebook) o el trabajo de los trolls como estrategia de propaganda política y/o publicitaria (en particular, su incidencia en las últimas elecciones de partidos de corte neoliberal y conservadores en Brasil y Argentina).

⁷ Este tipo de estudios se diferencia de otro grupo de trabajos que analizan la incidencia de las redes sociales a través de lo que los usuarios cuentan o dicen sobre su uso en encuestas o entrevistas. A modo de ejemplo, las encuestas realizadas a 59/102 estudiantes de Primer año cohorte 2011 de la carrera de licenciatura en

En Argentina, otra línea de trabajos lo representan los de *Linne & Basile* (2013) y *Linne* (2014) que indagan sobre la apropiación y uso de Facebook por parte de adolescentes de sectores medios y populares de Buenos Aires⁸. Y en particular, los modos de auto-representación y autobiografía como expresión de una performance de intimidad donde explicitan sus propios consumos culturales. Algunos de sus estudios estuvieron centrados en adolescentes de sectores populares con dificultades de escolarización relevando cuáles eran sus sitios Web preferidos, el vocabulario o lenguaje tomado de Facebook (MG: me gusta, Firma: comentario, Contra: contraseña, Rela: en una relación o estado sentimental), el carácter de los contenidos personales que se compartían y los consumos culturales (juegos, programas de TV, actores, grupos musicales, deportes, series, marcas de ropa, comida, electrónica). Y el análisis de los códigos culturales que permiten establecer lo deseado, festejado, rechazado. Otro hallazgo de este tipo de estudios, fue que pese a que adolescentes y jóvenes de sectores medios y populares utilizaban las mismas plataformas de comunicación y entretenimiento en sus tiempos libres (Facebook y Youtube) la brecha digital era notable en el uso escolar que hacían de las mismas.

6°. Blogs

Orihuela (2006) describe cómo los blogs son el primer medio nativo de la Web y surgen paralelamente a su desarrollo en 1992: “en palabras de Dave Winer: «El primer weblog fue el primer sitio web»”. Sin embargo, el término weblog fue acuñado en 1997 para designar una

Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto realizado por Rama & Chiecher (2013).

⁸ En particular, su análisis a partir del “Programa Una Laptop para los chicos”.

colección de enlaces a sitios interesantes que había visitado por la Red Jord Barger, asentando la idea de “comunidad de enlaces más útiles que se encuentran navegando”. En 1999 se lanza la primera interface de edición de weblog comunitario con la estructura básica de formulario: introducción de URL, título y breve comentario. Y con el lanzamiento de herramientas públicas y gratuitas de edición y publicación Pitas (julio) y Blogger (agosto), tendrá una evolución de alcance mundial que irá desde enlaces comentados hasta diario personal en línea (género que luego será mayoritario). Finales de 1999 aparecerán las primeras bitácoras en español y en 2002 la blogosfera hispana encontrará como portal de referencia Bitácoras.net⁹.

Estalella (2005, 2006, 2011) analiza cómo en la “blogósfera” todos pueden participar, pero no todos logran la misma visibilidad. Así, en 2005 –en España– el uso de los blogs tuvo un auge configurando como nuevas subjetividades los bloggers y la práctica del blogroll (colección de hiperenlaces con los blogs amigos). Y cómo los blogs suscitaron una reflexión sobre los hiperenlaces, hipervínculos y el hipertexto como género referencial. Y con ello una reflexión sobre la validez o crédito de las fuentes y de un diálogo deslocalizado. Así, los blogs se presentaron como un recurso diferente del chat, grupo de noticias o listas de correos. Y por ello fueron conceptualizados como “nudo” entre autor y lectores o como modo de expresión personal de intereses y como modo de construcción de identidad que habilita nuevas formas de sociabilidad fuera de lo textual y más relacionado con prácticas y mecanismos conectivos que crean la sensación entre participantes de un espacio

⁹ El autor analiza la evolución de los portales en la blogosfera hispana de 1999 a 2006.

compartido a través de un recurso técnico de: hiperenlaces, comentarios y memes.

En Argentina, pese a que el uso de los blogs no ha tenido el desarrollo de otras latitudes, amerita tener una leve referencia de los debates que suscita.

7°. Simulación e Inmersión Virtual

Piscitelli (2017) realiza un estado del arte sobre los proyectos de realidad virtual e inmersión virtual preguntándose: ¿qué proyectos?, ¿dónde?, ¿cuáles son los valores agregados de cada proyecto? Pero su interés está orientado por analizar los resultados de aprendizaje de la simulación o inmersión virtual.

Analizó cuarenta y cinco iniciativas desarrolladas desde 1998 en la que se presentaron como rasgos: 53% eran de origen académico, 20% privado y 27% híbridas; según su procedencia el 46% de EEUU, 16% México, 13% España, 10% Reino Unido, 3% Eslovaquia, 3° Francia, 3% Grecia y 3% República Checa. Entre los hallazgos se destaca la ausencia de proyectos provenientes de países que destacan por su desarrollo tecnológico (Alemania, China, Japón, Israel, Rusia, entre otros), lo que puede explicarse por el secretismo asociado con las iniciativas por su vinculación con la inteligencia militar y que la pesquisa de casos se restringió a publicaciones en inglés y castellano. Atendiendo los casos analizados se pudo establecer que el valor agregado de la mayoría de los casos se vincula con facilitar el acceso a contenidos, conocimientos o experiencias que de otro modo estarían negados para los usuarios. Sin embargo, dicho acceso parece no garantizar el interés, motivación o la comprensión del contenido, a menos que estos recursos se utilicen en un entorno educativo adecuado.

8°. Producción Audiovisual

En el campo educativo no se ha restringido a la proyección como espectadores de contenidos audiovisuales producidos en otros contextos. Los modos de concebir la forma de producción cinematográfica y luego la televisiva -con su forma la distribución de roles y tareas- ofreció desde principios del siglo XX un modelo de producción audiovisual que tomó sus formas de trabajo colectivo como modelo pedagógico. De ese modo, la asunción de los roles y tareas de la producción cinematográfica se volvió un modo de organizar la tarea de enseñanza de la producción audiovisual que no está ajeno al cambio de la disponibilidad, acceso y abaratamiento de las tecnologías involucradas para ello hasta la incorporación en celulares de cámaras de video.

Los géneros que van del cine mudo al sonoro en Argentina entre 1896-1930 descriptos por *España y Manetti* (1999) se han hecho presentes como modelos pedagógicos en la producción audiovisual en el campo educativo y escolar: documental, ficción, científico, musical, histórico, informativo, largometrajes, animación, semidocumental, flashback... hasta llegar al celumetrage, producción de tutoriales, uso del formato minuto Lumiere, campañas de concientización, entre otros. La producción en este terreno es sumamente amplia¹⁰ y suele tener en común tomar el modo de trabajo colectivo de la producción audiovisual como modelo de organización de las propuestas de aprendizaje centradas en la producción que

¹⁰ Un exponente –entre una sobreabundante proliferación de proyectos desarrollados- de esta tradición que compila distintas experiencias y reflexiones de producción audiovisual es la de Bernández & Rinaldi (2013). Otra, puede encontrarse en la experiencia desarrollada por Tapias Hernández (2014) en Colombia que se aludió en el desarrollo de los celulares y los celumetrajes.

han empezado a difundir sus trabajos a través del uso de redes sociales o bajo estrategias de interfaces.

9°. Experiencias educativas y comunicacionales fuera de las escuelas

No pretendemos agotar con este comentario una referencia a todas las experiencias desarrolladas o en desarrollo sino sólo tomar un caso con el propósito de mostrar nuevos escenarios educativos –más allá y más acá del escenario escolar- de uso, experimentación y desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

En 2015, nos ofrecen una descripción de la propuesta desarrollada por la municipalidad de Rosario con el proyecto denominado “Usina Digital” que dio inicio en 2008 con campamentos digitales destinados a jóvenes entre 14 y 25 años con el propósito de “conformar espacios multimediales y entornos de producción de contenidos para jóvenes, cuyo fin es la búsqueda de una mayor inclusión a través de la exploración y desarrollo de proyectos digitales”. Los campamentos “digitales” propusieron una serie de talleres en los que se tomó la ciudad como eje de trabajo en su diversidad de espacialidades y temporalidades: “el sonido y la imagen, lo real y lo virtual, el cuerpo y las sensaciones, habilitando recorridos y trayectos múltiples, propuestas coordinadas e itinerarios libres”. 20 espacios fueron dispuestos combinando poesía, literatura, música, imagen, periodismo, diseño, animación, mecatrónica y programación. “Campamentos Digitales 2008” convocó a 7000 participantes. En la segunda edición de 2009 se incluyó la ciudad de Santa Fe en un formato de experiencias distribuidos a lo largo del año y a modo de proyecto piloto en articulación con algunos Centros de Integración Comunitarios de los distritos municipales de

dicha ciudad. Experiencia que se extendió hasta 2013 y que fue la referencia de la apertura de Seis “Puntos Digitales 2013” en la ciudad de Rosario y ampliando la propuesta a niños y jóvenes. Así, en los distintos distritos donde se erigían los Puntos Digitales se configuraban como ámbito de apropiación pública de las nuevas tecnologías y como laboratorio de capacitación y producción cultural colectiva para la ciudad.

10°. Etnografía de lo digital

La etnografía de lo digital ha configurado como objeto de estudio los fenómenos mediados por Internet y otras tecnologías digitales. Estudios como los de *Estalella, Ardèvol, Domínguez & Cruz* (2006); *Estalella & Ardèvol* (2010); *Estalella* (2010) avanzan en señalar cómo Internet como objeto de la antropología ha pasado a ser un instrumento para el trabajo de campo desde dos concepciones. En una, se considera a Internet como herramienta de investigación para aplicar técnicas determinadas: entrevistas, cuestionarios. Mientras en otra, Internet se configura como campo de estudio. Y en esta última concepción, la reflexión sobre la propia experiencia con la tecnología aparece como ineludible.

López de Anda (2011) conceptualiza al ciberespacio como ese espacio donde la comunicación está mediada por computadoras. Campo de estudio que es abordado desde distintos objetos de estudio: propiedades técnicas-expresivas; relación con el espacio analógico; procesos de destrerritorialización; transformaciones en la configuración de la co-presencia; reordenamiento social; grupalidades; generación de vínculos; relación con la construcción de sentidos; consumos culturales; poder simbólico, político y económico. Objetos de estudios variados que no escapan de ser abordados desde perspectivas positivistas, dualistas, fenomenológicas, críticas, entre otras.

3°. Los efectos de una presencialidad remota obligada por la pandemia a partir de 2020¹¹.

El rastreo de la bibliografía especializada sobre nuevas tecnologías de la información en el campo de la comunicación/educación realizado antes de la pandemia COVID 19 en 2020¹² quedó conmovido en el nuevo escenario social y educativo que experimentó el mundo con la crisis sanitaria. A partir de la experiencia de 22 prácticas de residencias de profesores de comunicación social podemos graficar dicha conmoción del siguiente modo:



Hemos organizado este apartado en cinco reflexiones basadas en esas experiencias en el campo de la comunicación/educación: 1° celulares en la mediación

¹¹ Sobre las prácticas de residencias puede consultarse otro artículo publicado digitalmente en la convocatoria **Voces en Debate. Las ciencias sociales reflexionan sobre la pandemia** (2020) de la Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas de la FCPyS. UNCuyo titulado [“Sobre ecos, canchas y pingos... Prácticas Educativas en tiempos de COVID-19”](#).

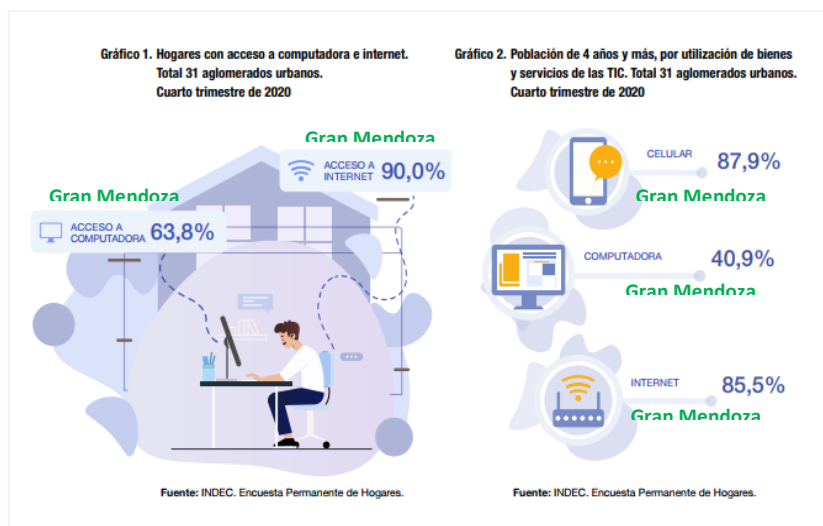
¹² Con las políticas de aislamiento primero, y de distanciamiento social, después.

educativa, 2° aplicación de mensajería WhatsApp, 3° aplicaciones de video conferencias, 4° uso de plataformas educativas y 5° recursos audiovisuales como producción escolar.

1° Celulares en la Mediación Educativa

Cuando la presencia física en las escuelas se interrumpió la mediación recurrió de un modo preferencial a los celulares. Esos dispositivos que habían gozado de “mala prensa” durante la presencia física –su prohibición de uso en muchos escenarios escolares- cobraron una relevancia insospechada¹³.

El INDEC publicó un estudio en cuarto trimestre de 2020 denominado “Acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación. EPH” en el que se difundieron las siguientes infografías sobre disponibilidad de computadoras, celulares, acceso a Internet en Argentina (agregamos valores para Gran Mendoza en verde).



¹³ En el apartado anterior ya se presentaron reseñas sobre autores que han estudiado las posibilidades de uso educativo de los celulares.

Las políticas del estado advirtieron la necesidad de incidir en los costos de datos móviles¹⁴, en el acceso a dispositivos de celulares y/o computadoras tras el abandono de políticas como conectar igualdad o en la implementación de aplicaciones y plataformas de uso libre. La mayoría de las demandas de la sociedad iba por delante de las previsiones políticas. Pero, además, puso en evidencia que la distribución de celulares no es universal entre la población adolescente en una sociedad crecientemente empobrecida, que lo mismo ocurre con el acceso a Internet y que la disponibilidad de celulares y/o computadoras suele ser un recurso compartido en muchas familias.

La presencia remota requería mínimamente un celular con acceso a Internet. Aquellas/os estudiantes que no reunían ese requisito formaron parte de un nuevo sector de exclusión si las instituciones escolares no asumieron otras estrategias de sostén de la práctica escolar en forma remota que no fueran digitales.

Esto trajo aparejado una serie de consecuencias incluso para quienes disponían de celulares y acceso a Internet en la experiencia de las 22 prácticas de residencia.

La **primera**, la presencia remota no contó con la totalidad de asistencia constante de estudiantes: en los mejores casos un 80%, en los peores 30%. Los valores decaían cuando esa presencia remota se proponía en forma sincrónica. Y en consonancia, la **exigencia de las producciones a estudiantes menguó** dada la flexibilidad

¹⁴ Bizberge y Segura (2020) comparan las políticas de derechos digitales (de acceso, privacidad y libertad de expresión) en Argentina, Brasil y México durante la pandemia poniendo en análisis los servicios de Internet, las políticas de estado y las empresas (mayoría transnacionales).

de plazos, modalidades y formatos establecidos en la mediación digital.

Justificación: como no había garantías sobre la disponibilidad de celulares, datos móviles y acceso a Internet se estableció una tolerancia en la demora de respuestas de producciones de estudiantes. Con ello, se rompió una concepción lineal con plazos pre fijados de la clase que requirió por parte de residentes docentes la producción de materiales escolares, grabaciones de clases sincrónicas, tiempos de consulta “Online” (sincrónicos, asincrónicos y algunos de ellos anacrónicos) o generación de un archivo en distintos soportes que garantizara la posibilidad de reconstruir la clase en forma autónoma por parte de la/del estudiante destinatario.

Las producciones documentadas de estudiantes fueron del orden del 60 al 40%. Su entrega se extendió en el tiempo y con ello su devoluciones o evaluaciones. Y desde las políticas provinciales e institucionales se suavizaron requisitos de regularidad y acreditación¹⁵.

La **segunda**, como contra cara, requirió tiempos extra a docentes en la producción de materiales y administración de recursos digitales. En ocasiones se sostuvieron intercambios en forma sincrónica en los tiempos establecidos institucionalmente y formalmente para el desarrollo de clases, pero se intensificó los tiempos destinados al sostén de prácticas educativas por parte de docentes en la producción de materiales de enseñanza y la administración de soportes digitales.

Justificación: para garantizar el acceso sincrónica y asincrónico de estudiantes a los contenidos escolares era

¹⁵ Pese a lo cual no menguó la exigencia a docentes de la carga y actualización de datos en GEM (Sistema de Gestión Educativa de Mendoza) vigente desde abril de 2019 a partir de resolución [229.DGE.19](#).

necesario garantizar un reservorio con los materiales de enseñanza y abrir un espacio de intercambio remoto de consultas.

La producción documentada de docentes residentes muestra que el uso de recursos quedó librado a las posibilidades personales que cada una/o pudo darse (sumado a las exigencias y acompañamiento que la cátedra de Práctica e Investigación Educativa pudo contribuir y/o presionar). Los materiales elaborados por residentes docentes salieron de un formato clásico del escrito propio de la era de Gutenberg e incursionaron en la producción audiovisual con el uso de una variedad inusitada de soportes digitales¹⁶: Celumetrajés editados, Audios, Podcats, Memes, Flyers, Prezi, Genialy, Formularios, pizarras digitales.

Salvo los casos en que se regulaban las consultas, por lo general, se recibieron de modo full time y docentes residentes resolvieron su regulación de modos diferentes (desde full time a dentro de un horario pautado¹⁷).

En consecuencia, podríamos afirmar que durante la pandemia se estableció una propuesta centrada en el sostén de materiales de enseñanza mediado a través de celulares ante la dificultad de garantizar una interacción plena con estudiantes destinatarios. Dicho intercambio quedó en un segundo plano dado que el Estado no podía ser garantía de la misma. Así, cada estudiante destinatario y docente quedó librado a sus propios recursos tecnológicos y de conexión (Gran Mendoza). Los recursos

¹⁶ En las 22 experiencias de residencias se ha registrado un nivel de producción intenso por parte de docentes residentes que no se equipara al nivel de producción registrado por estudiantes destinatarios.

¹⁷ Por lo general, ese horario pautado estaba fuera del dedicado al horario sincrónico y significó un tiempo extra no previsto en el remunerado (que se mide en horas frente a estudiantes salvo algunos casos de profesorados del nivel superior provincial).

personales/ familiares/ sociales y el propio capital económico y cibercultural definió las condiciones para la enseñanza o apropiación de los saberes propuestos.

La tradicional concepción de “clase dada” propia de una organización centrado en la “finalización de los temas explicitados en un programa” parece fue reemplazada por una concepción centrada en “clase disponible digitalmente” para ser abordada en forma autónoma con posibilidad de consultas remotas. En ambos casos, generalmente, organizados con una lógica que prescinde del proceso de apropiación de estudiantes destinatarios o volvió laxa las condiciones de su apropiación.

Como nunca antes el celular ocupó un lugar central en la mediación pedagógica, pero en un contexto donde su acceso no es todavía universal en la población estudiantil, y lo mismo con el acceso a Internet¹⁸. La brecha social y digital ha tenido impacto en la apropiación de saberes durante la pandemia... pero políticamente se ha hecho un pacto de moratoria en la apropiación de los saberes cuyos efectos son todavía objeto de estudio.

Pero, además, ¿qué pasará con el uso de celulares luego de esta experiencia? ¿Volverán a ser proscriptos del escenario escolar con una presencia física? ¿Qué ocurrirá con el impulso a la producción de materiales de enseñanza digitales con distintos soportes audiovisuales? ¿Volveremos a una mediación pedagógica centrada en la era de Gutenberg, sostendremos la brecha social de una cultura docta y otra de masas con formatos digitales?

¹⁸ Podría compararse a la expansión del uso de cuaderno en el nivel primario con la expansión de la industria del papel que reemplazó a las pizarras y la tiza a principios del siglo XX en el sistema educativo argentino.

2° aplicación de mensajería WhatsApp¹⁹

WhatsApp se convirtió en la aplicación más utilizada. El uso de **grupos** permitió configurar conjuntos de estudiantes en el que docentes residentes desarrollaron su rol como administradores.

La **administración** varió de acuerdo a distintos criterios (personales e institucionales): grupos de WhatsApp por espacio curricular, por docente, por curso... con las complejidades y dificultades que significaron adoptar cada uno de esos criterios (que no excluyeron la comunicación en forma personalizada entre estudiantes y docentes).

Mientras que en los dos primeros criterios los docentes tenían el protagonismo en la administración del grupo, en el tercero la administración solía recaer sobre otra persona que generaba una distancia en la mediación pedagógica entre estudiantes destinatarios y docentes o intervenía en dicho vínculo: a veces para controlar la dosificación de tareas, contenidos... o articular en un mismo grupo los contenidos abordados por docentes de ese curso.

La intervención docente en esta aplicación se hizo en forma sincrónica, asincrónica o con la combinación de ambas. A los rituales de saludos plagados por emoticones les siguió la presentación del tema de la clase con textos, audios, flyers, presentaciones o videos.

En ocasiones, las presentaciones de las actividades fueron predominantemente **unidireccionales** (docente) con el requerimiento de una respuesta de estudiantes destinada a resolver las tareas dirigidas únicamente a la/al docente... En otras, las presentaciones abrían un espacio de debate, búsqueda, consulta, discusión que requería la

¹⁹ Ampliaremos el abordaje que sobre este tema hemos realizado en otras publicaciones: [Elqueta \(2020\)](#).

intervención de estudiantes y escucha dialógica. Intervenciones estudiantiles que eran alentadas, requeridas y –a veces- evaluadas por docentes. En esta modalidad, docentes establecían un tiempo determinado para que estudiantes respondieran. Y la clase avanzaba a partir de las respuestas dadas en función de una modalidad **interactiva**.

Así, mientras en la primera modalidad (unidireccional) respondía a un formato de “clase dada” lineal prediseñada (por lo general expositiva), la segunda se desplegaba de acuerdo a la interacción lograda en el grupo.

Cuando WhatsApp fue el único soporte (en ocasiones se complementó servicios de alojamiento de datos), se configuró también como **repositorio** tanto de materiales de enseñanza como de producciones de estudiantes. Esto trajo aparejado distintas dificultades: ubicación, acceso y caducidad de archivos de acuerdo a las configuraciones del servicio de WhatsApp de docentes y estudiantes. Lo que se vio complejizado por el uso de diversos formatos: fotos, documentos de textos, audios, imágenes, videos.

En consecuencia, WhatsApp no fue bueno o malo por sí mismo como dispositivo para la mediación pedagógica... sino que dependió del uso y la articulación con otros recursos que propiciaron docentes y estudiantes. Pudimos registrar un abanico de alternativas. Desde clases banalizadas por una sobre manipulación institucional de la administración de grupos (que restringían este rol al docente); pero también, registramos intervenciones con un modelo dialógico e interactivo que usó formatos alternativos al textual (audios, videos, imágenes como formato de producción de estudiantes) y que mostró la apropiación de los saberes por parte de

estudiantes destinatarios que hemos podido documentar. Así, es posible la “administración” educativa de este recurso, pero ello dependerá del uso que del mismo se propicie.

3° aplicaciones de video conferencias

Para el sostén remoto de clases de modo sincrónico se utilizaron video conferencias. El más utilizado fue Meet y en segundo término Zoom y Jitsi. Las aplicaciones se utilizaron tanto con dispositivos de celulares (especialmente estudiantes) como con computadoras (prevaleció el uso en docentes).

Al igual que lo que ocurrió con WhatsApp, se advirtieron dos formas de uso: **unidireccional** centrada en el docente (con escasa interacción y un desarrollo lineal basado en la exposición o presentación de un tema) y otra más **dialógica e interactiva** centrada en actividades desarrolladas por estudiantes. En ambos casos, recurrió al uso de diferentes materiales digitales: documentos de textos, audios, flyers, presentaciones o videos, pizarras digitales, enlaces e hipervínculos, servicios de alojamiento de archivos, plataformas educativas, redes sociales (Facebook, Instagram, TikTok, Twitter) y/o servicios de mensajerías complementarias.

La forma predominante fue la unidireccional que prescindía de la interacción con estudiantes destinatarios o requería –en el mejor de los casos- sólo el **uso de cámaras** abiertas en sus dispositivos para registrar “presencia”. Las cámaras apagadas de estudiantes fue un común denominador tanto en formas unidireccionales como otras interactivas²⁰. Sin embargo, las cámaras

²⁰ La penetración audiovisual en los escenarios hogareños o de la intimidad de estudiantes y profesores es todo un tema que excede las posibilidades de análisis de este escrito. Pero que puede consultarse la publicación de Matía Portilla (2020) respecto a la relación entre

encendidas (en los registros grabados) no se constituyen en el indicador más acertado para dar cuenta de la interacción de estudiantes²¹. Sí, en cambio, participación vía audios o chat.

El **chat** mostró un potencial que aprovecharon algunos docentes residentes. Un modo más difundido fue la recuperación de preguntas, consultas y comentarios de estudiantes destinatarios a través de su lectura por parte de docentes. Ello estuvo asociado a momentos de interacción que –en ocasiones– se restringía al chat por dificultades con micrófonos o cámaras. Pero otra modalidad de uso que pudimos registrar fue el uso del chat para formular consignas sobre los que eran interpelados a intervenir estudiantes destinatarios. Dichas consignas habían sido previstas en forma premeditada para suscitar la discusión, debate o intervención puntual de estudiantes²². Esas consignas apuntaban al análisis de casos o situaciones, a la interpelación por explicitar sentidos de conceptos abordados, establecer relaciones o

teletrabajo e intimidad durante la pandemia cuyo tratamiento ha abierto un nuevo campo basto de producción y estudio.

²¹ Consideramos un objeto de análisis sumamente interesante la penetración a través de las cámaras con el uso de video conferencia, sin embargo, a la hora de pensar las prácticas educativas remotas nos resulta de mayor interés aquellos elementos que documenten interacciones en la que convergen tanto el análisis audiovisual de las cámaras encendidas, como el uso de otras herramientas textuales de quienes no tienen encendidas sus cámaras. Consideramos que hay una novedad y un rasgo de espectacularidad en el uso de cámaras que no debe restringir y monopolizar el análisis de interacciones educativas. Chat, producciones audiovisuales y textuales de estudiantes, interacciones a través de mensajerías... convergen para un análisis menos restringido.

²² En ocasiones se complementaba con la proyección de una presentación PowerPoint o de documento de texto con la misma consigna. En otras, en cambio, se canalizaba la consigna vía chat para propiciar el intercambio (en especial con algunos servidores que al momento de proyectar presentaciones quitaban de la vista a quienes estaban presentes en la video conferencia).

utilizar marcos conceptuales para el análisis de fenómenos sociales puestos en elucidación.

Finalmente, el uso de video conferencias permitió – en algunos casos- la **grabación** de las clases²³. Su finalidad fue ponerla a disposición de estudiantes en forma posterior al desarrollo de la clase (con una edición previa o el material audiovisual tal cómo se obtuvo). Las grabaciones se compartieron por distintas vías: en repositorios de videos (YouTube, Vimeo), en servicios de alojamientos de archivos²⁴ (Drive, Dropbox, pCloud) o por envío de los documentos de videos (preferentemente en mp4). Estos documentos grabados se convirtieron en referencia para consulta de estudiantes, especialmente para aquellos que no pudieron participar en forma sincrónica.

4° uso de plataformas educativas

En las 22 experiencias documentadas, la plataforma más utilizada institucionalmente en el nivel secundario (sólo en escuelas privadas) fueron GoSchool y Classrom. En nivel superior provincial se utilizó la plataforma provista por el INFOD Escuela Suite²⁵.

Las plataformas permitieron ordenar y diseñar una **estructura de repositorios** (por lo general por clases) en los que se alojaron materiales de enseñanza en distintos

²³ Aunque se registraron casos de grabación posteriores de clases por WhatsApp, las mismas no se hicieron con el propósito de ponerlo a disposición de estudiantes, sino para documentar algunas de las experiencias en el portafolios requerido por la cátedra de Práctica e Investigación Educativa. Por otro lado, algunas grabaciones tuvieron el recaudo de recuperar las interacciones sostenidas vía chat mientras que otras prescindieron de ese registro.

²⁴ El uso de servicios de alojamiento de archivos entraña la dificultad de prever compartir enlaces con los permisos para su acceso a quienes dispusieran de las direcciones correspondientes.

²⁵ La UNCuyo inició una transición desde un desarrollo propio UNC Virtual al uso institucional de la plataforma Moodle.

soportes (audiovisuales y textuales), enlaces asociados (de materiales disponibles en la web o se servidores de almacenamientos de datos), producciones de estudiantes, uso de herramientas de seguimiento y evaluación propios de las plataformas o de otras aplicaciones (formularios de google, Quizizz, Kohoot), enlaces de video conferencia para encuentros sincrónicos o de consulta, grabaciones de clases, calendarios con recordatorios de fechas de interés. Así, la organización de las aulas en las plataformas puso de manifiesto el **dispositivo didáctico** adoptado por el docente, entre los que pudimos advertir la asunción de dos posicionamientos muy diferentes.

En uno de ellos, el dispositivo didáctico estuvo **prefigurado por la plataforma**. Las actividades e interacciones de la propuesta educativa se ajustaron a las posibilidades de las herramientas provistas por la plataforma. Es decir, uso de foros, plantillas de seguimiento y evaluación y organización de plazos²⁶ de acuerdo a las posibilidades pre diseñados en ella que incluyó el uso de dispositivos automáticos de evaluación con tiempos pautados. El criterio adoptado fue la adaptación de los espacios curriculares a las lógicas prefiguradas de antemano por las plataformas de acuerdo a la apropiación de sus herramientas por parte de docentes²⁷. Se registraron algunas sobre adaptaciones de espacios curriculares a las lógicas de las plataformas que incluían la presentación de planificaciones específicas (complementarias) adaptadas para la apertura de aulas y

²⁶ En los plazos incidieron tiempos pre organizados por plataformas administrativas tales como GEM (Gestión Educativa Mendoza) o el SIU guaraní (universitario).

²⁷ Usos de la herramienta de "Foros" como un requisito institucional porque la plataforma disponía de ello (lo mismo con wikis) más que al servicio de una intencionalidad didáctica prevista en el espacio curricular.

destinada a equipos técnicos definidos institucionalmente²⁸.

Y el otro, en contraposición al anterior, el uso de la **plataforma se alineó** al dispositivo didáctico previsto en el espacio curricular. Es decir, el uso de la plataforma y sus recursos respondieron a una intencionalidad pedagógica y los dispositivos didácticos previstas en el espacio curricular. La plataforma se puso al servicio de una propuesta de intervención educativa que no se circunscribía al espacio virtual, sino que respondía o complementaba una propuesta que excedía el espacio virtual de interacciones sociales y educativas delimitado por la plataforma²⁹.

5° recursos audiovisuales como producción escolar

Si bien en la historia de la relación comunicación/educación **la producción audiovisual** como **producción escolar** no es una novedad: programas de radios, podcast, periódicos, celumetrajés, videos, fotografías, memes, dibujos, performance... durante el ciclo lectivo 2022 este tipo de productos tuvo un desarrollo exponencial asociado al uso de celulares.

Los **géneros** y los **formatos** entraron en diálogo con aquellos utilizados en redes sociales, servicios de mensajerías, aplicaciones de videos... poniendo en tensión la relación entre contenidos digitales visuales y contenidos escolares. Así, mientras en los primeros

²⁸ En algunos casos dichos equipos promovían una dependencia técnica (concibiendo a las plataformas como soportes a “prueba de docentes”) y en otras funcionaban como una suerte de “porteros” que habilitaban un trabajo autónomo de docentes una vez habilitado su acceso.

²⁹ Esto requirió adoptar una mirada analítica más compleja en el caso de que la estructura de las aulas virtuales en las plataformas respondiese a un esquema de repositorio. Es decir, fue necesario analizar el dispositivo didáctico y la intencionalidad del espacio curricular más allá de la plataforma.

prevalece un abordaje iconográfico, visual y con discurso afectivo (afectar a destinatarias/os); en los segundos, prevalece un tratamiento textual, lineal y con un discurso argumentativo. Estudiantes mostraron una versatilidad en el uso de ambas lógicas epistemológicas³⁰.

La gramática escolar sigue respondiendo a la lógica de la era de Gutenberg. Y la producción audiovisual como producción escolar durante la pandemia en 2022 puso de manifiesto su vigencia, pero en diálogo con otras lógicas de la era digital que interpela a docentes y a la escuela en su propia relación con la era digital (nativos, migrantes, extranjeros, cibernautas, entre otras). Lógicas que entranan subjetividades y construyen mundos posibles.

Por último, finalizada la experiencia de 2020 de prácticas educativas remotas, cabe preguntar si el retorno a la presencia física significará también un retorno a una producción escolar preeminentemente textual predominantemente monocromática, estática y lineal... O si la producción audiovisual como producción escolar prefigurará nuevos formatos y géneros que se pondrán en diálogo con la gramática escolar, a la vez que la interpelen.

³⁰ Aspecto que amerita se vuelva objeto de estudios futuros que complejizan el sentido de los contenidos escolares de comunicación social. Concorre en este sentido la crítica sobre la producción de observables que plantean Castiglia & Martino (2015); sin embargo, dicha producción requiere ser puesta en análisis en la convergencia de las gramáticas escolares con las gramáticas de las aplicaciones digitales de las nuevas tecnologías de la comunicación e información ya que da la impresión que para las autoras la producción audiovisual se justifica en su posterior análisis desde una lógica meramente académica. De todos modos, esta tensión se configura en un objeto de análisis e intervención en la convergencia de los campos de la comunicación/educación.

Interpelaciones ciberespaciales a la relación comunicación/educación

El recorrido ofrecido no pretende ser exhaustivo³¹ sino sugerir un itinerario lo suficientemente complejo para advertir algunas cuestiones que permitan establecer una agenda de discusión sobre la relación comunicación/educación interpelada por el ciberespacio en el contexto de pandemia 2020.

La comparación con el proceso de institucionalización de la comunicación en los dominios españoles en el siglo XVI postulado por Jonh Peters que mencionamos al inicio nos resulta orientador para organizar algunas de las interpelaciones ciberespaciales que sugerimos:

1. ¿Qué ocurre con las instituciones –en especial las educativas- con las nuevas tecnologías de la información en tiempos contemporáneos atravesados por la pandemia?

Se habilitó un **espacio institucional cibernético** para sostener la práctica educativa fuera de los espacios físicos delimitados por los establecimientos físicos. Cada escuela definió las regulaciones de dicho espacio y organizó las posibilidades de cursado, tránsito (cibernauta escolar), administración.

En algunos casos se produjo una sobre manipulación de los recursos tecnológicos puestos a

³¹ Además de autores, experiencias situadas en distintas latitudes y longitudes, publicaciones... quedan también pendientes de ser abordadas muchas temáticas: softwares educativos; video juegos; aplicaciones específicas; política TICs y educación; consumos culturales y educación; trolls; entre otros.

disposición de estudiantes y docentes³²... en otras, se confió o dejó librado al despliegue y uso que docentes y estudiantes pudieran hacer de dichos recursos de acuerdo a su grado de acceso, disponibilidad y competencias cibernéticas... y, finalmente, hubo casos de adopción o intensificación de uso de plataformas educativas (escuelas privadas secundarias o facilitadas por INFOD en el nivel superior provincial).

El **celular** fue el dispositivo predominantemente usado con varias finalidades: aplicaciones de mensajerías, cámaras de fotografía y video, producción de texto, uso de aplicaciones para acceso y producción de materiales audiovisuales, video conferencia, aplicaciones de plataformas educativas, entre otros. Así, el celular se convirtió en el “portal” a través del cual se accedió – predominantemente- al espacio institucional ciberespacial. Y, en consecuencia, el uso de sus posibilidades técnicas definió formas de intervención; encuadres de cámaras abiertas en espacios familiares, públicos y/o laborales, y las formas de producción de materiales escolares por parte de docentes y estudiantes.

Pero el acceso y tránsito por dicho espacio **no fue universal** ni pudo absorber todas las prácticas educativas que se suponían necesarias para el **desarrollo de contenidos** previsto en la cotidianidad escolar en

³² Hemos podido documentar casos que en nombre del “resguardo de las posibilidades de acceso y uso de recursos tecnológicos de estudiantes” se ha banalizado la propuesta educativa puesta a disposición institucionalmente. Y ello con la administración institucional de grupos de WhatsApp en el que convergen distintos profesores que lo usan en sus horarios formales, con la extensión de tiempos de cursados sincrónicos quincenales, la intervención de equipos técnicos con un criterio que provocaba dependencia técnica, o la dosificación de actividades con criterios laxos –en ocasiones- no justificados. Los contextos de vulnerabilidad social y digital funcionaron como argumentos para sostener la mayoría de estas decisiones institucionales.

escenario pre pandémicos. En consecuencia, se produjo una flexibilización en los criterios de acreditación de la apropiación de saberes cuyos efectos quedan pendientes de análisis y de intervención política e institucional: ha quedado una **deuda educativa pendiente** de ser saldada socialmente.

El **espacio institucional cibernético** contó con sistemas administrativos de control –por lo general previos (GEM, SIU guaraní)- que no dejaron de funcionar durante la pandemia. Así, el control burocrático y administrativo precede con sus lógicas tanto como lo hacen los diseños de aplicaciones, plataformas, redes sociales, servicios de mensajerías, alojamiento de datos, video conferencias, servicios de presentaciones de contenidos, servicio de videos... cuando las escuelas se ven interpeladas a su uso pueden **adoptar los criterios prediseñados** bajo sus lógicas para modelar las prácticas educativas o –en cambio- **alinear sus recursos y herramientas** a sus propias necesidades, contextos e intencionalidades educativas en función de escenarios de intervención educativas no restringidas a dichas prefiguraciones. Cada cultura institucional definirá su propio posicionamiento y prácticas posibles en un abanico de posibilidades que requiere ser puesto interpelado y puesto en análisis tanto en tiempo de crisis sanitaria como en aquellos de “retorno a nuevas normalidades”.

2. ¿Qué territorios demarcan, transitan asiduamente o se presentan como espacios desconocidos?

El ciberespacio dispone un territorio educativo que requiere ser administrado³³ educativamente.

³³ En el diccionario de la RAE se registran ocho definiciones de administrar:

Administrar en el ciberespacio puede responder a distintas lógicas. Una, desde el mercado en la que se concibe a la educación como un bien o un producto en el que es posible diseñar su trazabilidad³⁴. Queda asociado a una concepción gerencial y de management centrada en usuarios como consumidores de servicios que suele prevalecer con sus sentidos en los territorios cibernéticos y en aquellas/os especialistas que diseñan servicios, servidores, plataformas. Y otras lógicas –desde un posicionamiento abiertamente enfrentado al anterior– proponen desde culturas jáquer y/o de software libre (código abierto o semi abierto) una ciudadanía digital a partir de un trabajo de diseño abierto, colaborativo y democrático cuyos efectos se advierte en la evolución de las mejoras en el territorio ciberespacial.

Así, **administrar educativamente el ciberespacio** se configura como uno de los nuevos territorios de estudio e intervención de estudiantes, docentes, equipos de gestión, equipos técnicos y familias.

Para unos, este territorio se presenta –además– como teletrabajo e incide en una intensificación de tareas que no suelen estar reconocido en su propuesta salarial. Durante la pandemia - salvo en los casos en que institucionalmente se administró de modo restrictivo el

-
1. Gobernar, ejercer la autoridad o el mando sobre un territorio y sobre las personas que lo habitan.
 2. Dirigir una institución.
 3. Ordenar, disponer, organizar, en especial la hacienda o los bienes.
 4. Desempeñar o ejercer un cargo, oficio o dignidad.
 5. Suministrar, proporcionar o distribuir algo.
 6. Conferir o dar un sacramento.
 7. Aplicar, dar o hacer tomar un medicamento. U. t. c. prnl.
 8. Graduar o dosificar el uso de algo, para obtener mayor rendimiento de ello o para que produzca mejor efecto. U. t. c. prnl.

³⁴ Trazabilidad entendida como la posibilidad de identificar el origen y las diferentes etapas de un proceso de producción y distribución de bienes de consumo.

tránsito por estos espacios- **docentes experimentaron una sobre exigencia** a partir de la administración digital de: servicios de mensajerías, plataformas educativas, redes sociales, aplicaciones variadas, video conferencias, servicios de alojamiento de datos... generación de materiales educativos en formatos digitales (textos, audios, videos...)... resolución de consultas; archivos de producciones digitales de estudiantes; elaboración de devoluciones y evaluaciones en forma colectiva e individual; comunicación con entornos familiares para facilitar tareas; sostén de instancias sincrónicas, asincrónicas y anacrónicas... sostén de sistemas digitales administrativos y de control exigidos por las escuelas y las políticas educativas. La deuda educativa pendiente se intentó saldar –en parte- con esta sobre exigencia docente.

En consecuencia, a la tarea de describir y caracterizar los territorios nuevos que se exploran y habitan en el ciberespacio escolarizado es necesario sumar la discusión sobre las lógicas que las animan, las condiciones no universales de acceso a Internet y portación de dispositivos móviles en estudiantes y las políticas salariales que las sostienen.

Finalmente, una vez que las restricciones sobre presencia física mengue cabe preguntar: ¿a qué escuelas, aulas y prácticas educativas se retornará? La sociedad en su conjunto sabe lo que es una buena escuela y tiene una representación de lo que es un abordaje de los contenidos adecuado... pero a veces la respuesta política que no tiene disponible es por qué eso no les ha tocado a sus hijas e hijos como estudiantes. Sobre atender los territorios cibernéticos escolares descuidando los entornos físicos propios de los establecimientos escolares es un engranaje más de la deuda educativa que ha dejado como saldo la experiencia de la pandemia.

3. ¿Qué identidades proponen, qué nuevos oficios propician, qué ocurre con quienes se configuran como pioneras/os?

Lo que hemos postulado como moratoria o deuda educativa en la apropiación de saberes en estudiantes y la sobre exigencia de la “administración” digital docente es necesario plantearlo en términos de **construcciones subjetivas e identitarias**.

En el campo educativo la apropiación de saberes –o no- es lo que delimita el oficio docente y también el de estudiante. El **núcleo dramático** escolar es **testamentario**³⁵. Y ello en tres sentidos: 1) delimita un **archivo** de saberes que se pone a disposición de una nueva generación o se restringe su acceso, 2) genera **herederos/os** de dicho acervo cultural (archivo) distribuyendo los lugares sociales previsto en el sistema productivo, cultural y simbólico de determinada sociedad, y 3) define a la/al **docente** como responsable de la distribución del archivo en un entorno institucional regulado para tal fin. En entramado a partir del cual quedan entretejidos estos tres sentidos tiene que ser analizado en términos de construcciones subjetivas e identitarias.

Prestando especial atención a **comunicación social como contenido escolar** (archivo) puesto a disposición de nuevas generaciones podemos interrogarnos qué ocurrió durante la pandemia en 2020 en el territorio del ciberespacio escolarizado. A los debates sobre la relación entre alta cultura y cultura de masas hay que complejizarla con la incidencia del ciberespacio y el peso de la gramática y cultura escolar.

³⁵ En el artículo “Al-Karaji con el Trinomio. Cuestionar lo sagrado y profano en una didáctica de las ciencias sociales” profundizamos nuestra concepción sobre núcleo dramático testamentario.

La **banalización de los saberes** en la cultura escolar es una posibilidad que no prescinde de un uso sofisticado de dispositivos tecnológicos y digitales. Se puede organizar sofisticadamente una propuesta de intervención educativa en función de un contenido escolar de comunicación social banalizado.

Puede ser útil retomar algunos aportes de la década de 1960, como la audiovisualogía propuesta por José Bullaude, para el análisis del uso de las **producciones audiovisuales** en el campo educativo (sensualismo, documentación, experimentación). Sin embargo, la irrupción de los **celulares** abre a la discusión no sólo el uso de productos audiovisuales sino su producción por parte de docentes y estudiantes. Reabre discusiones sobre concepciones de las/os sujetas/os como: consumidores, productores, espectadores, receptores, target, audiencias, ciudadanía y nuevas construcciones identitarias en la cibercultura.

Por otro lado, los soportes tecnológicos de prácticas educativas/ comunicativas requieren de una **interpelación que complejice** y vuelva convergente los objetos de observación evitando lecturas simplificadoras:

- El análisis de **cámaras encendidas o apagadas** es necesario esté en diálogo con el análisis de intervenciones en chat, producciones estudiantiles y sus soportes (textuales y audiovisuales), servicios de mensajerías grupales e individuales, entre otros aspectos.
- No es suficiente el análisis de la organización de aulas virtuales en plataformas educativas. Es necesario el análisis de: la lógica con la cual se configura el dispositivo didáctico, la variedad de escenarios virtuales y físicos en el que se despliega la práctica educativa además de la plataforma, y

atender las regulaciones institucionales que enmarcan las prácticas educativas. No siempre la organización de un aula virtual como mero **repositorio** agota sus sentidos en esa configuración, sino que es necesario analizar su vinculación con el dispositivo didáctico del espacio curricular y la intencionalidad bajo la cual está estructurado.

Estos son sólo algunos aspectos que requieren de atención sobre las construcciones subjetivas e identitarias que se asocian a este nuevo contexto.

4. ¿Y qué desafíos generan en la histórica relación entre los campos de la comunicación y de la educación?

La producción escolar durante la pandemia ha impulsado generación de **producciones audiovisuales**. Pero en ellas se advierte una convergencia entre lógicas de la era de Gutenberg y digital, del mercado y cultura software libre, de la administración burocrática e intervención educativa... que requiere ser puesta en análisis tanto en sus rasgos culturales como epistemológicos.

La **emergencia de nuevas temáticas vinculadas** a la expansión de la cibercultura en el campo comunicativo/educacional requiere un diálogo con los planteos que tradicionalmente han ocupado a dicho campo. Los nuevos planteos se entremezclan con otros antiguos al modo de un **palimpsesto** cuyo entramado es necesario poner en análisis.

Para finalizar provisoriamente... Es posible que en el tiempo porvenir sigan existiendo escuelas, así como también Internet y ciberespacio... sin embargo, sobre los modos en que articularemos en diálogo ambos espacios

sociales dependerá de las previsiones, problematizaciones y experiencias que sobre ellas nos hagamos y nos demos en nuestro presente.

Y esa previsión, problematización y experiencia requieren de antemano no sólo el explicitación de un posicionamiento filosófico/ político/ pedagógico/ comunicacional/ existencial... sino de la ardua tarea de describir y caracterizar cómo cada uno de las y los seres humanos transitamos por esos espacios en todo el espesor de su dramática complejidad. Este artículo pretende ser un aporte en esa dirección.

Bibliografía

- Adaime Iván, Binder Inés & Piscitelli, Alejandro (Eds.). (2010). *El "Proyecto Facebook" y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Fundación Telefónica.
- Appadurai Arjun (1999). Soberanía sin territorialidad: Notas para una geografía posnacional. En *Nueva sociedad*, 163, 109-124.
- Appadurai Arjun (1999). La globalización y la imaginación en la investigación. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 160.
- Appadurai Arjun (2001) *La modernidad desbordada*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Appadurai Arjun. (2016). *El futuro como hecho cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Ardèvol Elisenda (2003). "La cibercultura: un mapa de viaje; aproximaciones teóricas para un análisis cultural de Internet. Aportaciones al Seminario Pensar la Cibercultura, Antropología y Filosofía del Nuevo Mundo".

- Ardèvol Elisenda, Núñez Francesc & Vayreda Agnes. (2004). *La actuación de la identidad online: Estrategias de representación y simulación en el ciberespacio*. Bilbao, Spain: Ciberart.
- Ardèvol Elisenda (2005). Catálogo de sueños: Las relaciones personales en Internet como producto de consumo. En *X Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español* (pp. 37-58).
- Ardèvol Elisenda & Gómez-Cruz Edgar (2012). Cuerpo privado, imagen pública: el autorretrato en la práctica de la fotografía digital. En *Revista de dialectología y tradiciones Populares*, 67(1), 181-208.
- Balestrini Mara & Kuklinski Hugo Pardo (2010). Prototipos de Mobile Open Education: Una breve selección de Casos. En *IEEE-RITA*, 5(4), 125-131.
- Balestrini Mara (2012). "El celular como arma de guerrilla digital".
- Balparda Carolina & Romano Giselle (2015). Usina Digital. En *Simpósio de Informática en el Estado* (SIE 2015)-JAIIO 44 (Rosario, 2015).
- Bañuelos Jacob (2009). YouTube como plataforma de la sociedad del espectáculo. En *Razón y palabra*, 14(66).
- Bautista López Angélica. (2008). De la creación a su consumo: objetos y mercancías. En *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación Social*, (14).
- Benítez Larghi Sebastián, Lemus Magdalena & Welschinger Lascano Nicolás (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar: Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa

- Conectar Igualdad en el Gran La Plata. En *Propuesta educativa*, 2(42), 86-92.
- Bermúdez Emilia & Martínez Gildardo (2001). Los estudios culturales en la era del ciberespacio. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 8(26).
- Bernárdez Mariela & Rinaldi Laura Beatriz (Comp. 2013). *Enfoques desde la producción audiovisual*. Buenos Aires, La Crujía.
- Berrocal Gonzalo Salomé, Redondo García Marta & Campos Domínguez Eva (2012). Una aproximación al estudio del infoentretenimiento en Internet: Origen, desarrollo y perspectivas futuras. En *AdComunica*, 4, 63-79.
- Bizberge Ana & Segura María Soledad (2020) Los derechos digitales durante la pandemia COVID-19 en Argentina, Brasil y México. En *Revista de Comunicación*, 2020, vol. 19, no 2, p. 61-85.
- Cafassi Emilio, Levis Diego, Becerra Martín, Cabello Roxana, Del Brutto Bibiana, Ferrer Christian, Lago Martínez Silvia & Wortman Ana (2008). Las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. En *Argumentos*. Revista de crítica social, (9).
- Carbone Graciela. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castells Manuel (2014). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. En *C@mbio*, 19, 127-149.
- Castiglia Mariana & Martino Betina (2015). La educación mediática como política educativa: una evaluación crítica desde la enseñanza de la Comunicación en Mendoza, Argentina. *Políticas Educativas-PolEd*, 9(1).

- Cerd Francesc Llorens & Planas Neus Capdeferro (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en Inea. RUSC. En *Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2).
- De Cicco Juan (2008). "YouTube: el archivo audiovisual de la memoria colectiva". Recuperado de: https://www.academia.edu/2346783/YouTube_el_archivo_audiovisual_de_la_memoria_colectiva.
- España Claudio & Manetti Ricardo (1999). El cine argentino, una estética especular: de los orígenes a los esquemas. En José Emilio Burucúa (director), *Nueva Historia Argentina. Arte, sociedad y política*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Estalella Adolfo (2005). Anatomía de los blogs. La jerarquía de lo visible. En *TELOS, Revista de Comunicación e Innovación*, (65).
- Estalella Adolfo (2006). La construcción de la blogosfera: yo soy mi blog (y sus conexiones). En *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital*. Fundación France Telecom España, pàg, 20-37.
- Estalella Adolfo, Ardévol Elisenda, Domínguez Daniel & Gómez Cruz Edgar (2006). Etnografía de lo Digital. En *III Congreso Online–Observatório para la Cibersociedad*
- Estalella Adolfo, & Ardévol Elisenda. (2010). "Internet: instrumento de investigación y campo de estudio para la antropología visual". En *Revista Chilena de Antropología Visual*, 15, 1-21.
- Estalella Adolfo (2011). *Ensamblajes de esperanza. Un estudio antropológico del bloguear apasionado* (Tesis Doctoral). Universidad Abierta de Cataluña.

- Fontdevila Pablo (2011). Estudio de caso: Conectar igualdad. En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 6(18).
- Gómez Cruz Edgar (2012). La fotografía digital como una estética socio técnica: el caso de la Iphoneografía. En *Aisthesis*, (52), 393-406.
- Grillo Oscar. (2007). Internet como un mundo aparte e internet como parte del mundo. En *Ciberoamérica en red: Escotomas y fosfenos*, 2.
- Linne Joaquín & Basile Diego Alejandro (2013). Usos escolares de Internet en adolescentes de sectores populares. En *Espacio abierto*, 22(3).
- Linne Joaquín (2014). Usos comunes de Facebook en adolescentes de distintos sectores sociales en la Ciudad de Buenos Aires. En *Comunicar*, 21(43).
- López Guadalupe & Ciuffoli Clara (2012). *Facebook es el mensaje: oralidad, escritura y después*. La Crujía Ediciones.
- López De Anda Magdalena (2011). Epistemologías del ciberespacio. Ponencia del Departamento de Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO): Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Martínez Lago Silvia, Marotias Ana & Amado Sheila (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. En *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 205-218.
- Martino Betina (2017). Representaciones docentes sobre la enseñanza de la comunicación y la formación de espectadores críticos. En *CECS-Publicações/eBooks*, 294-306.
- Matia Portilla Francisco Javier (2020). Covid e intimidad. En Biglino Campos, P.; Durán Alba, F. *Los Efectos Horizontales de la COVID sobre el sistema constitucional*, Colección Obras

- colectivas, Fundación Manuel Giménez Abad, Zaragoza
- Miller Daniel & Horst Heather (2015). O Digital e o Humano. Prospecto para una antropología digital. En *Parágrafo*. Jul/Dic. 2015
- Murolo Norberto Leonardo (2010). Post-zapping: transmite tú mismo. YouTube como la televisión posmoderna. En *Razón y palabra*, 15(71).
- Murolo Norberto Leonardo & Lacorte, Natalia. (2015). De los bloopers a los youtubers. Diez años de Youtube en la cultura digital. En *Question*, 1(45), 15-29.
- Orihuela-Colliva José Luis (2006). *La revolución de los blogs*. La esfera de los libros.
- Peters Jonh Durham (2014). *Hablar al aire. Una historia de la idea de comunicación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piscitelli Alejandro (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Buenos Aires. Gedisa
- Piscitelli Alejandro (2008). Nativos digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. En *Contratexto*. N° 16
- Piscitelli Alejandro (2017). Realidad virtual y realidad aumentada en la educación, una instantánea nacional e internacional. En *ECONOMÍA CREATIVA.*, (7), 34-65
- Rama Melisa & Chiecher Ana Claudia (2013). El potencial educativo de Facebook en la Universidad. En *Revista Contextos de Educación*. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/22939>.
- Reguillo Rossana (2012). Navegaciones errantes: de músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. En *Comunicación y sociedad*, (18), 135-171.

- Sánchez Valero Joan-Antón & Miño Puigcercós Raquel (2015) La filosofía DIY en acción. Desarrollo de la competencia digital mediante colaboración y reflexión. En *XXIII Jornadas de Tecnología Educativa*
- Serrano-Puche Javier (2012). La presentación de la persona en las redes sociales: una aproximación a la obra de Erving Goffman. *Anàlisi. Cuadernos de Comunicación y Cultura* N° 46. 1-17.
- Tapias Hernández Cesar Augusto (2014). Experiencias de aprendizaje significativas con jóvenes. el sentido de usar los medios de la comunicación y las nuevas tecnologías en contextos locales. En *Folios, revista de la Facultad de Comunicaciones*, 1(29), 157-175
- Triñanes Camila (2020). Educación: desigualdad y desafíos en tiempos de pandemia. En *Debates en tiempos de pandemia*, p. 8.
- Valhuerdi Cabeza Julio César (2017). “El aprendizaje electrónico móvil en la universidad cubana: una necesidad para los futuros profesionales”. *Revista Villena*, 3(2).
- Vílches Quesada Enrique (2014). “Fortalezas y debilidades de Facebook y Twitter como entornos educativos en el contexto del curso EIF-203 Estructuras Discretas para Informática en la Universidad Nacional de Costa Rica”. En *ALAMMI, Revista científica*, (2).
- Vílchez Román Carlos (2003). *La sociedad de la información: ¿mito o realidad?* Biblios 4(16).
- Zanotti Agustín & Arana Agustín (2015). Implementación del Programa Conectar Igualdad en el aglomerado Villa María-Villa Nueva, Córdoba, Argentina. En *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(50), 120-143.



**AUTORAS Y AUTORES
DE LA PUBLICACIÓN**

Autoras y autores de la publicación

Balada Mónica

monicabalada@gmail.com

Maestranda en Psicoanálisis. Especialista en Análisis Institucional. Profesora en Psicopedagogía. Psicopedagoga. Docente Titular de cátedra de Enseñanza y Aprendizaje Ciclo de Profesorado. Directora del CE en los enfoques institucionales “Fernando Ulloa”. FCPyS. UNCUIYO

Barros Gabriela

gabybarros@hotmail.com

Profesora y Licenciada en Comunicación Social. Docente cátedra de Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorado. FCPyS. UNCUIYO

Bevacqua Giselle Elizabeth

gbevacqua@derecho.uba.ar

Profesora para la Enseñanza Primaria. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Ayudante de Segunda Regular en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Directora Interina Escuela N°1 DE 20 - CABA. Capacitadora Escuela de Maestros - Cursos Oferta Abierta- Escuela de Capacitación Docente- Ministerio de Educación CABA

Carlos Nadia Ivonne

nadiaivonne36@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Comunicación.
Docente del Ciclo de Ingreso Universitario de
la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
y en Instituciones y Grupos, Servicio de
Atención Permanente al Ingresante (SAPI) y
Psicología Social. UNSa- CISEN

Díaz Herrera Antonella Abigail

antodheredia@mi.unc.edu.ar

Estudiante de la Licenciatura en Comunicación
Social. Facultad Ciencias de la Comunicación.
UNC. Ayudante Alumno del Taller de
Metodología de la Investigación Aplicada a la
Comunicación. -FCC-UNC

Devetac Roald

roaldddevetac@derecho.uba.ar

Abogado. Notario. Profesor de Enseñanza
Media y Superior en Ciencias Jurídicas y
Sociales. Especialista en Educación.
Diplomado Superior en Gestión del Sistema
Educativo y sus Instituciones. Profesor Titular
Interino de Residencia Docente, Profesor
Adjunto Regular de Didáctica General y de
Aspectos Organizacionales y Administrativos
de la Educación Argentina en el Profesorado
en Ciencias Jurídicas de la Facultad de
Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
Rector del Instituto Libre de Segunda
Enseñanza (ILSE/UBA).

Durán Ariel Alfredo

ariel.alfredo.duran@gmail.com

Magister en Psicología Social. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor en Ciencias de la Educación. Profesor adjunto regular de Psicología Social en la carrera en Ciencias de la Educación y Profesor adjunto de Instituciones y Grupos de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Integrante de CISEN. Facultad de humanidades. UNSa.

Elgueta Víctor Martín

elgueta.vmartin@gmail.com

Doctorando en Sociología. Magister en Pedagogía. Especialista en Análisis Institucional. Licenciado en Educación. Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Docente titular de Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorado. Integrante CE en enfoques institucionales “Fernando Ulloa”. FCPyS-UNCUYO. Mendoza

Ficcardi Ana Marcela

marcelinaficcardi@gmail.com

Doctoranda en Sociología. Magister en Ciencias Sociales. Especialista en Análisis Institucional. Profesora y Licenciada en Sociología. Docente Titular de Sociología General Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública e Instituciones Educativas del Ciclo de Profesorado. Integrante CE en los enfoques institucionales “Fernando Ulloa”. Directora de Carrera de Posgrado Maestría en Análisis Institucional y Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales. FCPyS UNCUIYO.

Gallardo Celeste

celesgallardo12@gmail.com

Estudiante de Ciencias de la Comunicación.
Adscripta de la asignatura Instituciones y Grupos. Facultad de Humanidades. UNSa

Gilbert Débora Betina

deborabitina@hotmail.com

Magister en Ciencias Sociales con mención en Comunicación. Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas. Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Docente en las cátedras de Psicología Social en la carrera de Ciencias de la Educación y de Psicología Social en Ciencias de la Comunicación. Facultad de humanidades. CISEN. UNSa

Ibarra Mariana

ibarramariaba@live.com

Doctora en Ciencias Sociales, Lic. en Ciencias de la Comunicación. Docente en las cátedras de Instituciones y Grupos de Ciencias de la Comunicación. UNSa-CONICET-CISEN.

Lami Liliana

lilimlami@hotmail.com

Profesora y Licenciada en Ciencia Política y Administración Pública. Docente en la cátedra de Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorado. FCPy. UNCUIYO.

Mastache Anahí

anahimastache@derecho.uba.ar

Doctora en Filosofía y Letras, Orientación Educación. Licenciada y Profesora de nivel medio y superior en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Regular en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Subsecretaria de Planificación Académica de Grado, Innovación Educativa y Capacitación Docente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires

Ortega Portal Cintia Rosalía

cintiaortegap@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Profesora de nivel Superior Docente en Ciencias de la Comunicación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones, Tecnologías y Desarrollo Social para el NOA (CIITED) - CONICET - Universidad Nacional de Jujuy.

Pessino Patricia

patriciapessino7@gmail.com

Maestranda en Análisis Institucional. Especialista en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales. Profesora y Licenciada en Sociología. Docente cátedra de Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorado. Coordinadora de Ingreso. Integrante del CE en enfoques Institucionales "Fernando Ulloa". FCPyS. UNCuyo.

Pierri Verónica

mvpierri@derecho.uba.ar

Profesora para la Enseñanza Primaria, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista en TIC y Educación. Ayudante de Segunda Regular y webmaster en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña en el campo de la innovación didáctica con TIC así como en formación docente en Nivel Superior en diversos profesorados universitarios.

Raimondi Cecilia

raimondicecilia@yahoo.com.ar

Magister en Estudios Latinoamericanos. Profesora y Licenciada en Sociología. Docente de la cátedra de Práctica e Investigación Educativa y de Didáctica Especial de Sociología y Ciencias Políticas y Administración Pública del Ciclo de Profesorado. Directora del Ciclo de Profesorado. FCPyS. UNCUIYO.

Reghitto Claudia

claudiareghitto@yahoo.com.ar

Maestranda en Análisis Institucional. Especialista en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales. Diplomada en Enfoques Psicosociales para la Intervención. Diplomada en Curriculum. Lic. en Cs de la Educación. Prof. Nac. Educación Física. Docente Cátedra Enseñanza y Aprendizaje del Ciclo de Profesorado. Vicedirectora del CE en los enfoques institucionales "Fernando Ulloa". FCPyS- UNCUIYO

Roitman Ana Laura

analauroitmanburgardt@gmail.com
Magister en Psicoanálisis. Lic en Psicología.
Docente Cátedra Sujeto de la Educación.
FCPyS. UNCUIYO

Rodríguez Yurcic Ana Laura

alarodriguezy@gmail.com
Diplomada en Psicoanálisis. Lic en Psicología.
Prof en Psicología. Docente Titular Cátedra
Sujeto de la Educación. Integrante CE en los
enfoques institucionales "Fernando Ulloa"
FCPyS. UNCUIYO 2020

Rodríguez María Eugenia

meugerodriguez@gmail.com
Ingeniera en sistema, Magister en tecnologías
de la Educación. Docente de Universidades
Públicas y Privadas. Investigadora en
Córdoba.

Rodríguez Gabriel Humberto

gabrielhrodriguez@hotmail.com
Maestrando en Análisis Institucional.
Especialista en Análisis Institucional en las
Prácticas Sociales. Integrante CE en los
enfoques institucionales "Fernando Ulloa",
FCPyS. UNCUIYO. Integrante CISEN. UNSA.

Romero Lucrecia

lucreciaromero12@gmail.com

Licenciada en Comunicación Social. Profesora Universitaria en Comunicación Social. Docente de Comunicación Institucional y Comunitaria en el nivel secundario. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Capacitadora en HTML. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Ejecutiva de Cuentas en Agencia de MKT y Publicidad.

Soria Gabriela

mariagabrielasoria@gmail.com

Magister en Didáctica. Especialista en Didáctica. Especialista en Análisis Institucional. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente en las cátedras de Pedagogía y Didáctica del Profesorado en Ciencias de la Educación. UNSa. CISEN

Secco Carla Nadia

carlasecco@derecho.uba.ar

Licenciada y Profesora de nivel medio y superior en Ciencias de la Educación. Jefa de Trabajos Prácticos Regular en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Tabarcache Lucas

ltabarcache@gmail.com

Estudiante de Ciencias de la Comunicación. Adscripto de la asignatura Instituciones y Grupos. Facultad de Humanidades. UNSa

Troncoso Laura Tatiana

laltro1276@gmail.com

Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las instituciones educativas. FLACSO Argentina. Licenciada en Sociología. Profesora en Sociología. UNCUIYO. Docente de la cátedra de Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorado. FCPyS. UNCUIYO.

Ulla Cecilia Blanca

cecilia.ulla@unc.edu.ar

Especialista en Docencia Universitaria. Docente en Metodología de la Investigación social II en la Escuela de Trabajo Social UNC y en Antropología Sociocultural en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. UNC.

Vara Miguel Ángel Oscar

oscar.educ@gmail.com

Especialista en Psicopedagogía Institucional. Profesor en Ciencias de la Educación. Docente en Instituciones y Grupos de la carrera de Ciencias de la Educación. UNSa-CISEN

Valdez Mariana Inés

valdezmariana@hum.unsa.edu.ar

Doctoranda en Comunicación Social. Licenciada en Comunicación Social. Docente de Facultad de Humanidades, Ciencias de la Comunicación en Introducción a las Teorías de la Comunicación, Teorías de la Percepción y en Publicidad y Comercialización. UNSa.

Vargas Laura

laura.vargas.972@unc.edu.ar

Doctoranda en Comunicación Social. Magister en Ciencias Sociales. Licenciada en Comunicación Social. Docente e investigadora de la licenciatura en cátedra de Análisis Institucional II y del profesorado en Práctica Profesional Docente I de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Vitto Bustos Priscila Mariana

vittopriscila@gmail.com

Profesora y Licenciada en Comunicación Social. Docente de la cátedra de Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorado. FCPyS. UNCuyo.



TRAMAS Y SENTIDOS AL EDUCAR EN LAS “OTRAS” CIENCIAS SOCIALES
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE CUATRO UNIVERSIDADES NACIONALES
UNSA UNC UBA UNCUYO

Compiladores :

Gabriela Barros - Priscila Mariana Vitto Bustos - Víctor Martín Elgueta

Colecciones **NOESUNAPIPA**

ISBN 978-987-46515-5-6



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPyS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

Secretaría de Investigación
y Publicación Científica



CICLO DE
PROFESORADO